

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

سلسلة الدراسات الحضارية

النظريّة الإسلاميّة في التربية والتعليم

تأليف : جميلة علم الهدى

تعريب: عبّاس صافي

مراجعة: حسين صافي

الجـزء الثاني



مكتبة
مؤمن قريش
لو وضع إيمان أبي طالب في كفة ميزان وإيمان هذا الخلق
في الكفة الأخرى لرجح إيمانه
الإمام الصادق (ع)
moamenquraish.blogspot.com

الدكتورة جميلة علم الهدى

دكتوراه في العلوم التربوية، أستاذة التربية في معهد العلوم التربوية جامعة الشهيد بهشتي، طهران.

شغلت مناصب إدارية عدة ذات صلة بتخصصها في التربية، لها عدد من الكتب والمقالات المنشورة في المجلات العلمية، من كتبها:

- تأثير جريان روشنفكري در سكولاريسم تربيتي ايران، كانون انديشه جوان، ٢٠٠١.
- مباني فلسفى نهضت تربيتى امام خمينى، بنياد حفظ و آثار امام خمينى، ٢٠٠٢.
- مباني تربيت اسلامى و برنامه ريزي درسي، دانشگاه امام صادق، ٢٠٠٥.
- نظريه اسلامي تعليم وتربيت، هذا الكتاب، دانشگاه امام صادق، ٢٠٠٩.

النظريّة الإسلاميّة

في التربية والتعليم

الجزء الثاني

جميلة علم الهدى

النظريّة الإسلاميّة في التربية والتعليم

(الجزء الثاني)

تعريب

عباس صافي

مراجعة

حسين صافي



المؤلّف: الدكتورة جميلة علم الهدى
الكتاب: النظريّة الإسلاميّة في التربية والتعليم: الجزء الثاني
تعريب: عبّاس صافي
مراجعة: حسين صافي
الإخراج: محمد حمدان
تصميم الغلاف: حسين موسى
الطبعة الأولى: بيروت، 2011

ISBN: 978-9953-538-78-5

Islamic Theory of Education

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن قناعات واتجاهات مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي»



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

Center of civilization
for the development of islamic thought

بناية الصبّاح - شارع السفارات - بئر حسن - بيروت
هاتف: 826233 (9611) - فاكس: 820387 (9611)
Info@hadaraweb.com
www.hadaraweb.com

المحتويات

الفصل السابع

الاتّجاه التربويّ

التوحيد ـ كما هو معروف ـ جوهر الدين الإسلاميّ، لهذا، من الضروريّ أن تتضمّن النظريّات ذات الصلة بالإسلام عناصر التوحيد. والواقع أنّ إضفاء صفة الإسلام على مثل هذا النوع من النظريّات مرهون بتوافر العناصر والمكوّنات التي تؤكّد على موضوع التوحيد بشكل متناغم ومنسجم. وليست النظريّة الإسلاميّة في التربية والتعليم مُستثناةً من هذا الشرط، فاستنادها إلى التوحيد واعتباره كأساس وقاعدة لها، يمثّل شرط صحّتها وصدقيّتها. ولا شكّ في أنّ الهدف الذي تتوخّاه عمليّة التربية والتعليم يكمن في إقامة وترسيخ دعائم التوحيد في الإنسان من أجل مصلحته هو ومصلحة المجتمع معاً. إلّا أنّ للتوحيد مقامات متعدّدة ودرجات متباينة، إذ يبدأ تحقيق التوحيد كهدف للتربية والتعليم من منطلق إدراكيّ ومعرفيّ بسيط، ثمّ المعرفة المستندة إلى البرهان، ثمّ الاعتراف والإيمان، فالعمل الصالح والمَلَكات والصفات الحسنة، وأخيراً العثور على الهويّة التوحيديّة وتثبيتها وديمومتها. فحتى الموحّدين أنفسهم تميّزهم المقامات وتفصل في ما بينهم المراتب، فالتمايز التشكيكيّ موجود بالفعل وقائم بين

كلّ مرتبة من مراتب التوحيد، وهناك مراتب توحيديّة هي أفضل من غيرها وأرفع من مثيلاتها، وهكذا.

ويمثّل مبدأ التربية والتعليم هداية إلٰهيّة، ولكن حتى هذه الهداية هي ذات مراتب ودرجات أيضاً. فأحياناً تهبط على الفرد من دون أيّة واسطة، وهو ما كان يحدث للنبي **موسى** (ع)، وأحياناً أخرى تتنزّل بواسطة الملائكة، وتأتي من قِبَل الأنبياء والأولياء والمرسلين الذين يمثّلون أفضل وسائط لنقل الفيض. وفي بعض الأحيان تتأتّى تلك الهداية عبر العلماء والمعلّمين والمفكّرين والكُتّاب وغيرهم، وربما حصلنا على بعضها الآخر من خلال الأحداث المهمّة التي تقع في حياتنا، سواء ما يظهر منها في الطبيعة نفسها، أم ما نراه ونشاهده في المجتمعات الإنسانيّة. ولهذا يقول القرآن الكريم: ﴿۞وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ ٱللَّهُ إِلَّا وَحۡيًا أَوۡ مِن وَرَآيِٕ حِجَابٍ أَوۡ يُرۡسِلَ رَسُولٗا فَيُوحِيَ بِإِذۡنِهِۦ مَا يَشَآءُۚ إِنَّهُۥ عَلِيٌّ حَكِيمٞ ٥١﴾[1].

وبشكل عامّ، فإنّ الهدف الذي تقتفيه عمليّة التربية والتعليم هي الحقيقة الواحدة، بمعنى أنّ قضيّة التربية والتعليم تنطلق من نقطة (التوحيد) ولا تنتهي إلّا به؛ إذاً، لا بدّ لهذه العمليّة من أن تتّخذ التوحيد وِجهة أساسيّة لها. ولكن، لمّا كان التوحيد يشتمل على درجات مختلفة ومراتب متعدّدة، سواء أكان ذلك في المبدأ أم في الغاية حيث تتفوّق تلك الدرجات والمراتب بعضها على البعض الآخر في الشّرف والعلوّ، لذا يبدو أنّ عمليّة التربية والتعليم غالباً ما تنزع نحو الوحدة التشكيكيّة للوجود. هذا، ويُعتبر مبدأ هذه الوحدة ونظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول «*الوحدة في عين الكثرة والكثرة في عين الوحدة*»، مفهوم هذا النوع الخاصّ من الوحدة.

---

(1) سورة الشورى: الآية 51.

1 ـ الوحدة التشكيكيّة

تنشأ الوحدة التشكيكيّة من السلسلة التراتبيّة لموضوع التربية، بالإضافة إلى كونها تتناول الحقيقة المتعدّدة الدرجات الخاصة بمبدأ التربية ومُنتهاها، ذلك لأنّ عمليّة التربية والتعليم تتضمّن انتقال التجارب إلى الإنسان، فيما يندرج الإنسان والتجارب المذكورة معاً في زمرة الحقائق التي تتّصف بالوحدة التشكيكيّة. ويمثّل الجنس البشريّ نوعاً مُعيّناً يتّصف أفراده بالوحدة وفقاً لطبيعتهم وفطرتهم وتجاربهم المشتركة، بالإضافة إلى اتّصافهم بالتمايز التشكيكيّ، وذلك بحسب ظهور وبروز بعض الخصائص والمميّزات الإنسانيّة في كلّ منهم. ولا يُعتبر الاختلاف أو التباين الموجود بين بعض أفراد البشر وبعضهم الآخر اختلافاً ذاتياً، بل هو اختلاف ناجم عن الاختلاف في درجة صفة معيّنة أو أكثر من صفاتهم المشتركة. بمعنى أنّ تنوّع أفراد البشر واختلافهم عائدان إلى شدّة وضعف بعض الخصائص المشتركة لديهم. لهذا، فإنّ الاختلافات بين أفراد البشر تظهر في إطار الوحدة الحاصلة نتيجة المشتركات الفطريّة والطبيعيّة والتجريبيّة. كما أنّ مضمون التجارب القابلة للانتقال في عمليّة التربية والتعليم تشمل تقارير (أو قضايا) حول الحقيقة التي تُسمّى بـ(العلم) والتي تنطوي على الوحدة التشكيكيّة.

ومن أجل توظيف اتّجاه الوحدة التشكيكيّة في تدريس العلوم، والتربية والتعليم بشكل عامّ، لا بدّ من عرض المبادئ النظريّة لذلك الاتّجاه بالتفصيل، حيث يمكننا بحث تلك المبادئ من خلال نوعيْن اثنيْن من المبادئ هما: المبادئ الفلسفيّة ومبادئ علم الاجتماع.

1 ـ 1 المبادئ الأنطولوجيّة للوحدة التشكيكيّة

تبيّنَ لنا في الفصول السابقة من هذا الكتاب أنّ الحقيقة

الواحدة لواجب الوجود هي أمر معلوم ومُبرهن في الفكر الإسلامي عموماً، وهذا ما يشير إليه القرآن الكريم، وهو أنّ العالم بأسره يُعتبر مخلوقاً من مخلوقات الله سبحانه، بل ويشتمل العالم المذكور على الكثير من آياته تعالى. فكلّ ما هو موجود يمثّل آية وتجلياً للخالق العزيز، ولا يمتلك هذا العالم أيّ صفة سوى كونه آية من آيات الله عزّ وجلّ[1]. وتسبّح كلّ الموجودات بحمد الله سبحانه، فكلّ شيء إذاً يستدلّ ويهتدي به هو وحده، ويكشف عن صفاته كلّها، الواحدة تلو الأخرى[2]. إنّ الوجود الوحدانيّ للبارئ عزّ وجلّ الذي نراه ونشهده في الآيات والتجلّيات المتطوّرة والنشآت المتنوّعة، يمثّل كلّ الحقيقة أو الحقيقة بذاتها، وأمّا الموجودات فليست سوى رموز وآيات لذلك الوجود المقدّس[3].

وتبيّنَ لنا كذلك أنّه، وعلى أساس الحكمة المتعالية وخاصة نظريّة (*بسيط الحقيقة*)[4]، أنّ حقيقة الوجود واحدة ولا وجود لأيّ

---

(1) ﴿وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَأٓيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَّقُونَ﴾ [سورة يونس، الآية «10»].

(2) ﴿سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ﴾ [سورة الصف، الآية «1»].

(3) ﴿هُوَ ٱلْأَوَّلُ وَٱلْآخِرُ وَٱلظَّٰهِرُ وَٱلْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [سورة الحديد، الآية «3»].

(4) قال أمير المؤمنين (ع): إنّ رَبّي لا يُوصَف بالبُعْدِ ولا بالحركة ولا بالسّكون، ولا بالقيام قيام انتصابٍ، ولا بمجيء ولا ذهاب؛ لطيف اللطافة لا يُوصَف باللّطف، عظيم العظمة لا يُوصَف بالعِظَم، كبير الكبرياء لا يُوصَف بالكبر، جليل الجلالة لا يُوصَف بالغلظ، رؤوف الرحمة لا يُوصَف بالرّقّة، مؤمن لا بعبادة، مدرك لا بمجسّة، قائِل لا باللّفظ. هو في الأشياء على غير ممازجة، خارج منها على غير مباينة، فوق كلّ شيء فلا يُقال شيء فوقه، وأمام كلّ شيء ولا يُقال له أمام، داخلٌ في الأشياء لا كدخول شيء في شيء، وخارج من الأشياء لا كخروج شيء من شيء خارج. وأمّا نظريّة (بسيط الحقيقة كل الأشياء وليس بشيء منها)، فهي باختصار قاعدة برهانيّة يقول الفيلسوف صدر المتألّهين الشيرازي بأنها من ابتكاره وقد وُفّق إليها. وهي غير مسبوقة بالطريقة التي =

شيء آخر سوى وجود البسيط، الواجب بالذّات، المنزّه عن كلّ تركيب أو جزء. ولا تقتصر صفة (بسيط الحقيقة) على كونه لا يقبل التجزئة، بل وتشمل كذلك كونه مانعاً للغير، فهو لا يحتمل الأجزاء ولا الأغيار. وهذا يعني بالضرورة أنّ كلّ ما موجود إمّا أن يكون من شؤونه أو من مظاهره. واستناداً إلى نظريّة (*الوحدة الشخصيّة للوجود*) فإنّ ذات الحقيقة هي نفسها الحقيقة البسيطة للوجود الواجب، وكلّ ما هو موجود إنّما هو من تجلّيات تلك الحقيقة وآياتها[1].

= اعتمدها وإن كان يسلّم بأن أرسطوطاليس قد أكّد على قاعدة مماثلة في وجه ومختلفة في أوجه أخرى. ومفاد هذه البرهنة أنّ بسيط الحقيقة يمتنع عليه التركيب لبساطته، فطفق يبحث استحالة الجمع بين الشيء ونقيضه بمعنى وجود شيء ولا وجود شيء في الآن ذاته. وما دامت هي محالة صار القول بوجود شيء متحقّقاً من جهة الإجمال، لا من جهة الحقيقة. كما أنّه بحث احتمال القول بوجود شيء وانتفاء شيء آخر، وإن كانت لا تقع على حد التناقض إلّا أنّها تظلّ مستحيلة على أساس أنها صياغة تركيبيّة تناقض الهويّة البسيطة، مما جعله يسلّم باستحالتها بدوره. ثم طفق يبحث مسألة أنّ واجب الوجود بالضرورة هو بسيط الحقيقة لأن التركيب مناقض للكمال، فبحث مسألة الصفات السلبيّة لله سبحانه وتعالى، وأن الله عزّ وجل ليس بجسم ولا بكيف ولا بأين بما هي سلب؛ فكيف تصحّ على واجب الوجود ـ بما أنّ الوجود يناقض السلب الذي يساوي في مقام الأشياء عدماً؟ فأجاب بأنّ السلب الحاصل في الصفات الإلٰهيّة هي ليست سلباً لموجود بقدر ما هي سلب لسلب، ذلك أنّ الأعراض على واجب الوجود بما هي ممتنعة عقلاً فإنها تكون نقائص وسلب النقائص ـ سلب السلب ـ هو وجود بالضرورة، فيزول الالتباس بهذا الخصوص. وللإشارة فقط فإن الجهد الفلسفيّ عند الملّا صدرا يتّفق مع الروايات الصادرة عن جهات العصمة (ع)، إلاّ أن مدخلّيته في القول بالصحة مبنيّة على البرهان وليس على النقل. [المترجم].

(1) «...والأمر تبيّن وتحقّق أن لجميع الموجودات أصلاً واحداً أو سنخاً فارداً هو الحقيقة والباقي شؤونه وهو الذات وغيره وأسماؤه ونعوته، وهو الأصل وما سواه أطواره وشؤونه وهو الموجود وما وراءه جهاته وحيثيّاته...». (صدر المتألّهين، **الأسفار العقليّة الأربعة**، ج2، ص 300).

ويشير تجلّي ذات العالم إلى الحقيقة، أي حضور الحقّ القادر المتعال، ويعترف له بالتوحيد. فكلّ ما هو موجود في هذا العالم يسبّح بحمد الله تعالى، ويعكس كلّ واحد من تلك الموجودات حقّانيّة الحقّ بفطرته الذاتية، مُعلناً في الوقت نفسه سموّه وأفضليّته على أيّ موجود أو مصنوع[1]. بل إنّ الهدف الأساسيّ من خلق السموات والأرض وكلّ ما فيهما وما بينهما إنّما هو لبيان هذه النقطة المهمّة بشكل واضح، وهي أنّه تعالى هو الحقّ[2] وليست الحقيقة سواه. إذاً، فالغاية من الخلقة هي تجلّي ذات الحقيقة، أي الحقّ، ضمن بقيّة التجلّيات والآيات الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أنّ مظهريّة الموجودات لله سبحانه ليست *مظهريّة تعاقديّة* بل هي *مظهريّة ذاتيّة* وذلك لأنّ الموجودات تمثّل في ذاتها آية الحقّ وتجلّياته ورموزه.

وبالنظر إلى تسبيح الموجودات وشهادتها جميعاً بوجود الله تعالى، واعترافها بصفاته وأفعاله، يتّضح لنا أنّ التوحيد يسيطر ويمسك بكلّ جزء من أجزاء العالم في مقام الثبوت. وهذا يعني، أنّه على الرغم من تنوّع تجلّيات ذات الحقيقة وتكثّرها وتعدّدها، فإنّها تبقى واحدة لا تقبل *التجزئة* (fragmentation)، ولا *الغيريّة* (altruism). ومع ذلك كلّه فإنّ الإنسان لا يتردّد في التشكيك بهذه الحقيقة المُسَلَّم بها، لذلك فإنّ بيان ذات الحقيقة وكشفها وإظهارها يدخل ضمن الواجبات التي تقع على عاتق الإنسان نفسه.

---

(1) ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ﴾. [سورة الجمعة: الآية 1].

(2) ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ ۝٣٨ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ۝٣٩﴾. [سورة الدخان: الآيتان 38 ـ 39].

الآن، وبعدما اعترف الجميع بهذه الحقيقة، نرى القرآن الكريم يعمد إلى عرض رموز وعلامات الحقيقة المذكورة، ويبيّن لهم ذات الحقيقة (أي الحقّ) كي يتأمّلها بنو البشر[1]. ويدعونا القرآن الكريم إلى الإسلام في وقت أصبح فيه الدين الوحيد عند الله سبحانه في عالم الوجود بأسره، وساد على التشريع والتكوين[2]. لذلك نرى أنّ جميع الأنبياء كانوا يدعون أُممهم وأقوامهم إلى اعتناق هذا الدين العالمي الوحيد دون غيره، على الرغم من اختلاف الحقب التاريخيّة التي عاشوا فيها، وكذلك اختلاف المناطق الجغرافيّة والبيئيّة التي سكنوها، والبيئة الاجتماعيّة التي أحاطت بهم[3]. وبالإضافة إلى أنّ الإسلام يُعتبر الشريعة المشتركة بين جميع أبناء البشر الموحّدين، فهو كذلك دين الله الحقّ الوحيد الذي يقوم عليه عالم التكوين[4]، وهو دين جميع الخلائق قاطبة، وفي ظلّه بالذات يتّحد كلّ من التشريع والتكوين معاً، ويتطابقان بكلّ تفاصيلهما. والإسلام هو الذي سوف يوصد أبواب الثنائيّة بوجوهنا ليمنعنا من مشاهدتها بين العالم والإنسان، ويُلهمنا تجنّب استخدام بعض التعابير التي تشير إلى أيّ

---

(1) ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾. [سورة فصّلت: الآية 53].

(2) ﴿...وَلَهُۥٓ أَسْلَمَ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا﴾. [سورة آل عمران: الآية 83].

(3) ﴿إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ۗ وَمَا ٱخْتَلَفَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلْعِلْمُ بَغْيًۢا بَيْنَهُمْ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴿١٩﴾ فَإِنْ حَآجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِىَ لِلَّهِ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِ ۗ وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْأُمِّيِّۦنَ ءَأَسْلَمْتُمْ ۚ فَإِنْ أَسْلَمُوا۟ فَقَدِ ٱهْتَدَوا۟ ۖ وَّإِن تَوَلَّوْا۟ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ ٱلْبَلَٰغُ ۗ وَٱللَّهُ بَصِيرٌۢ بِٱلْعِبَادِ ﴿٢٠﴾﴾. [سورة آل عمران: الآيتان 19 و20].

(4) ﴿أَلَآ إِنَّهُمْ فِى مِرْيَةٍ مِّن لِّقَآءِ رَبِّهِمْ ۗ أَلَآ إِنَّهُۥ بِكُلِّ شَىْءٍ مُّحِيطٌۢ﴾. [سورة فصّلت: الآية 54].

نوع من أنواع الذرّية التجزيئيّة في ما يخصّ العالميْن المذكوريْن، عالم التشريع وعالم التكوين. وما ذاك إلّا لكون الإسلام هو الشريعة الإلٰهيّة والدين الذي ارتضاه الله سبحانه لعباده، و أمر أنبياءه الكرام الذين اصطفاهم ببيانه للناس لعلّهم ينضّمون برغبتهم واختيارهم إلى قافلة الموجودات الأخرى التي شدّت الرحال إلى ربّها، ويعتنقون هذا الدين الإلٰهيّ بمَحض إرادتهم، لينالوا الراحة الأبديّة والسعادة الأُخرويّة، بعدما عمّ الإهمال والغفلة كلّ أرجاء الوجود وخاصّة الوجود الإنسانيّ الذي أسند كلّ شيء لإرادته ومجهوده[1].

وبعبارة أخرى، يسود التوحيد في مقام الثبوت جميع أجزاء العالم، بينما الإنسان وحده الذي يشكّ في حقيقة التوحيد، ويرتاب في رجوع الموجودات إلى تجلّيات ذات الحقّ الواحدة، بل وقد ينكرها أحياناً. لهذا، فإنّ عرض آيات الله في الآفاق والأنفس إنّما هو من أجل الإنسان الذي تتجلى له وتظهر لكي يتفهّم الحقيقة ويدركها. وهنا يشير القرآن الكريم إلى هذا الأمر، ويبيّن الهدف من وراء خلق السموات والأرض، وهو (العِلم) الذي نمتلكه بقوله: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ ٱلْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾[2].

وسوف نذكر لاحقاً في الفصل الخاصّ بالأهداف التربويّة أنّ غاية الحركة الاستعلائيّة للإنسان تتمثّل في أن يصبح هو وكلّ ما

---

(1) ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ ٱللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُۥٓ أَسْلَمَ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ ﴿٨٣﴾ قُلْ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَمَآ أُنزِلَ عَلَيْنَا وَمَآ أُنزِلَ عَلَىٰٓ إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْمَٰعِيلَ وَإِسْحَٰقَ وَيَعْقُوبَ وَٱلْأَسْبَاطِ وَمَآ أُوتِىَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَٱلنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴿٨٤﴾ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴿٨٥﴾﴾. [سورة آل عمران: الآيات 83 ـ 85].

(2) سورة الطلاق: الآية 12.

يفعله ويقوم به مظهر الحقّ وآياته. وعندما نصبح ـ نحن البشر ـ آية الحقّ تعالى، ويصبح كلّ ما ننجزه ونصنعه آية من آيات الحقّ كذلك، فإنّنا بذلك نكون قد وصلنا إلى الكمال المطلوب. والحقيقة هي أنّه مع حضور الإنسان المختار والمُبدِع، وظهوره في النظام الرمزي للعالم، ظهر معه العديد من الفرص لبيان الجوانب المهمّة من الحقيقة كالإرادة والإبداع وغيرهما. فالعالم الإنسانيّ هو استمرار لظهور الرموز والآيات من قِبَل الرموز والآيات نفسها، أمّا الإنسان فهو يعكس خالقه المختار. ونشير هنا إلى أنّ جميع أسماء الحقّ تعالى ظهرت وتجلّت مع ظهور **آدم** (ع) نفسه، وإلى هذا يشير القرآن الكريم بقوله: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾[1] فكان الظهور الكامل لجميع الأسماء الإلٰهيّة من مجلى **آدم**، ولكن ذلك أصبح ممكناً من خلال تعليم الله سبحانه ذلك له بالطّبع. فقد علّم الله عزّ وجلّ **آدم** جميع أسمائه في الوقت الذي لم يكن أيّ مخلوق يعلم ذلك بشكل كامل وتامّ، ولا حتى الملائكة أنفسهم. والسبب في ذلك هو أنّ أسماء الله سبحانه (أي، تجلّيات ذات الحقّ) لم تكن ظاهرة قبل خلق **آدم** بشكل كامل في مجلى الظهور، ثمّ عُهِدَ **لآدم** وطُلِبَ منه إنباء الملائكة وإخبارهم بالأسماء الإلٰهيّة، وذلك بقوله تعالى: ﴿يَـٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ﴾[2]. وعلى الرغم من أنّ الملائكة كانوا هم أنفسهم مجلى ظهور الحقّ، لكنّهم لم يشاهدوا التجليّ الكامل والتامّ لأسماء الله سبحانه إلّا من مجلى **آدم** (ع) نفسه[3]. ومعنى ذلك أنّ الأمر لم

---

(1) سورة البقرة: الآية 31.

(2) سورة البقرة: الآية 33.

(3) ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَـٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ... ﴿٣٣﴾﴾. [سورة البقرة: الآيات 31 ـ 33].

يقتصر على تعلّم آدم أسماء الله سبحانه من خلال تعليم الله له وتوفيقه إلى فهم تلك الأسماء وإدراكها وحسب، بل أصبح كذلك مظهر أسماء الله ومجلاها ضمن تربية الحقّ تعالى له. وعلى هذا، فإنّ تجلّي أسماء الله سبحانه للإنسان يتطلّب التعليم، أمّا أن يصبح الإنسان مجلى لأسماء الحقّ فذاك مرهون بالتربية. ويستلزم ظهور الحقيقة من مجلى الإنسان وجود أمريْن اثنيْن:

1 ـ إثبات التوحيد له.

2 ـ إثبات التوحيد به.

ويجدر القول إنّ ظهور الحقيقة من مجلى الإنسان لإثبات التوحيد موكول إليه ومنوط به، لأنّ مسألة إثبات التوحيد للإنسان وبه قائمة على أساس حريّته الذاتيّة وميزته في الاختيار، إذ أنّ إثبات التوحيد يتطلّب التربية والتعليم معاً. فعمليّة التربية والتعليم هي استمرار للخلقة، لذلك فهي تُنسَب إلى الله تعالى بشكل مباشر(1). هذا، وتبدأ عمليّة تعليم التوحيد من ذات الوجود وبنية العالم، بل هي سابقة حتى على خلقة الإنسان نفسه. لكن، وبعد ظهور الإنسان، أُنيطت به مسؤوليّة بيان التوحيد وإيضاح معالمه باعتباره ممّن عُلِّمَ البيان، وهذا معنى قوله تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾(2). وقد يكون المراد من تقديم تعليم القرآن على خلق الإنسان، وتقديم خلق الإنسان على تعليم البيان، هو أنّ تعليم القرآن موكول إلى كلّ من خلق الإنسان وتعليم البيان، وأنّ مسؤوليّة بيان القرآن تقع على عاتق الإنسان بعد خلقه. إلّا أنّ

---

(1) ﴿...قُلۡ إِنَّ هُدَى ٱللَّهِ هُوَ ٱلۡهُدَىٰۖ وَأُمِرۡنَا لِنُسۡلِمَ لِرَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾. [سورة الأنعام: الآية 71].

(2) سورة الرّحمن: الآيات 1 ـ 4.

البيان المذكور ـ وكما هو معلوم ـ لا يقتصر على الرموز الإخباريّة في إطار الكلمات والألفاظ.

فعمليّة بيان التعاليم القرآنيّة وإثبات التوحيد تتضمّن بحدّ ذاتها الإخبار عن الأسماء الإلهيّة، وهذا الإخبار عن أسماء الله تعالى لا يتلخّص في بيانها في إطار القضايا المنطقيّة وحسب، بل يشمل كذلك بيانها في إطار السلوك والمنتجات الصناعيّة والرموز الفنيّة والإيضاحات العلميّة والنماذج الأخلاقيّة والأنظمة الاجتماعيّة، وبالتالي، تجلّيّ تلك الأسماء في كلّ جزء من أجزاء شخصانيّة الفرد الموحِّد[1]. ولا شكّ في أنّ معرفة أسماء الله سبحانه ناتجة من رموز الحقيقة وبيانها بالأساليب والأُطر المذكورة والتي تنتهي بظهور الفرد الموحّد والمجتمع التوحيديّ، وهذا يتطلّب بالطّبع تطبيق عمليّة التربية والتعليم.

وتُعتبر مسألة إثبات التوحيد معقّدة وصعبة وذلك لعدّة أسباب منها:

★ توافر العوامل المزاحمة والمُعيقة.

★ خصيصة استتار الحقيقة.

★ تنوّع الآيات وتكثّر التجلّيات الوجوديّة.

فضلاً عن ذلك، فإنّ التعقيد الذي يمتاز به التوحيد الإثباتيّ

---

(1) وفي هذا يقول الشاعر الفارسي المشهور جلال الدين محمد البلخي الروميّ المعروف بـ(مولانا) [ترجمة النصّ من الفارسيّة إلى العربيّة]: إنّنا في هذا العالم لسنا سوى مُنفّذين للقضاء والقدر (المحتوميْن)، حيث نجادل فيه حول قضيّة (ألستُم) و(بَلَى). فقلنا (بَلَى)، وهذا ظاهر ومشهود من الاختبار الذي نمرّ فيه فعلاً وقولاً. (أنظر المجلّد الخامس من المثنويّ المعنويّ المولوي، البيتيْن «174» و«175»).

وخاصة في ما يتعلّق بشرط محافظته على الحرّية، من شأنه أن يزيل بشكل تامّ أيّ تصوّر حول صُدفيّة (بضمّ الصاد) التربية، والعمليّات العشوائيّة أو غير المُبرمَجة ذات الصلة بتحقّقها. إنّ إمكانيّة إثبات التوحيد ـ كما قلنا ـ تُعتبر بعيدة المنال أكثر ممّا نتصوّر بسبب الشرط الذي يقيّده وهو المحافظة على الحرّية الإنسانيّة.

إنّ التعقيد والصعوبة اللتين تكتنفان عمليّة إثبات التوحيد، وإن كانتا تؤكّدان على أهميّة التربية والتعليم، إلّا أنّهما تحيلان تلك العمليّة إلى ظاهرة متشابكة ومعقّدة ومبهمة للغاية، بحيث يتعذّر على مجموع الأفراد والجماعات كافة إنجاز أو تحمّل هذه المسؤوليّة، فما بالك أن يُناط ذلك بشخص واحد؟ وهنا يبدو واضحاً أنّ الله سبحانه وتعالى هو وحده القادر على إنجاز العمليّة التربويّة التي تتجلّى في ظلّ تدبيراته سبحانه وبواسطة الأفراد الكاملين فقط، وذلك لأنّ عمليّة تعليم الإنسان وتربيته تستلزم التركيز على التغيّر المستمرّ وحرّية الإنسان الذاتيّة. وليس باستطاعة الإنسان الذي يمثّل مظهر اسم الله المبارك وهو (**المُريد**) أن يبقى إنساناً إلّا في حال قدرته على الاحتفاظ بميزة الحرّية. ولو افترضنا خلع الإرادة عنه وفقدانه لـ(*الفاعليّة بالإرادة*)، فإنّه، بالتأكيد، سيكون أيّ شيء، إلّا الإنسان.

لا ريب في أنّ مفهوم الإرادة ينطوي على مفهوم «القصد» أو «النيّة» أيضاً، علاوة على أنّ الفاعليّة بالقصد ـ في مقابل جميع أنواع الفاعليات ـ تؤكّد على الحركة الاختياريّة نحو وضع خاصّ؛ والشيء نفسه يُقال عن مفهوم «الحرّية» الذي يتضمّن معنى «التخلّص من أيّ وضع خاصّ». من هنا، فإنّ إنسانيّتنا المرتبطة بتحقّق حرّيتنا مرهونة بالتحرّك من الوضع الخاص نحو وضع آخر. لذلك ـ ووفقاً للتقليد الشائع ـ فإنّنا نسمّي الوضع الخاصّ الأوّل الذي يمثّل مبدأ حركتنا وتغييرنا، بالوضع الموجود (أو القائم)، بينما نسمّي الوضع الخاصّ

الثاني الذي يُعتبر غاية تغييراتنا ومُنتهى حركتنا الكليّة بالوضع المنشود.

وهكذا، فإنّ حركتنا الاستعلائيّة مرتبطة بتحديد ومعرفة الغاية ودراسة الوضع المنشود، وبحث الوضع الموجود وتحديد المسافة وبيان المعايير والإجراءات التعديليّة والتحسينيّة. لكنّ اجتياز كلّ تلك المراحل مرهون بالتربية المستمرّة والوعي اللذيْن ينبثقان من فضاء خارج عن فضاء الوجود العامّ الذي يعيشه أفراد البشر. بل إنّ تلك التربية الموجّهة نحو تطوير وتوسيع الوجود المتعالي والباقي واستمرار عمليّة الخلق، ليست ممكنة إلّا من ذات الوجود نفسه.

وعلى الرغم من أنّ عمليّة التعليم تقتصر على الله سبحانه وحده ﴿ٱلرَّحْمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ۝٢﴾، وأنّ الهداية لا تكون إلّا بواسطة ذات الوجود ﴿إِنَّ هُدَى ٱللَّهِ هُوَ ٱلْهُدَىٰ﴾، إلّا أنّ لطف الحقّ هذا يتجلّى على الخليقة بشكل تدريجيّ. وقد ذكرنا سابقاً بأنّ الخلقة التدريجية المشروطة لا تتجلّى إلّا بواسطة وفي ظلّ الأسباب والعلل. وفي الحقيقة إنّ التربية هي نمط من الخلق التدريجيّ المشروط، وهي لا تظهر إلّا بعد توفّر العوامل والعِلل المطلوبة. ولكن، بما أنّ ماهيّة التربية هي ماهيّة استعلائيّة، فإنّ العوامل والأسباب والعِلل الداخلة في الخلقة التدريجيّة المذكورة تسيطر على الإنسان. واستناداً إلى علم الوجود فإنّ تلك العوامل والأسباب تحظى بمقام أعلى ورتبة أسمى. وعلى هذا فإنّ الملائكة والأنبياء (ع) يمثّلون الطريق المختارة والموثوقة لنزول لطف الحقّ وتدفّق الهداية الإلٰهيّة[1].

---

(1) عن مفضل ابن عمر قال: قال أبو عبد الله (ع): «من دانَ الله بغير سماع من عالم صادق ألزمه الله التيه إلى الفناء، ومن ادّعى سماعاً من غير الباب الذي فتحه الله لخلقه فهو مشرك، وذلك الباب هو الأمين المأمون على سرّ الله المكنون». (*الشيخ النعماني*، ***كتاب الغيبة***، *الترجمة الفارسية:* جواد غفاري، قم، منشورات (صدوق)، 1997م، ص 186).

وتُعتبر (الهداية) من جملة المسؤوليّات أو الواجبات المهمّة أو في الحقيقة أهمّ الواجبات التي أوكلها الله سبحانه إلى خليفته في الأرض. وسوف نتعرّف قريباً على أنّ خلافة الله تعالى هي أمر تشكيكيّ. ومع أنّ الأنبياء والأولياء هم أدلّ شاهد وأصدق مثال على تلك الخلافة، إلّا أنّه يمكن من خلال الآية: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ... ﴿١٦٥﴾﴾[1] أنّ استنباط مَهامّ خليفة الله الكامل قد تُناط بالآخرين أيضاً، وذلك بحسب تنوّع الدرجات واختلاف المستويات، فكلّ شخص يحمل على عاتقه مهمّة خلافة الحقّ تعالى بمقدار معيّن وحدّ معلوم، وهذا الحدّ والمقدار كافيان لهداية الناس بشكل مؤثّر. أي أنّ الهداية التي هي في الأصل فعل من أفعال الله سبحانه، ومهمّة أوكلها إلى أنبيائه ورُسله، يمكنها أن تتحقّق بواسطة بعض الأفراد أو الجماعات بشكل فرعيّ أو اعتباريّ وبدرجات متناوبة. والجدير بالذكر هنا هو أنّ التربية غير قابلة للتفويض إطلاقاً، ولا يمكن للأفراد أن يتدخّلوا في أمر التربية، أو يكونوا وسطاء فيها بمنأى عن التدبير الإلٰهيّ، أو بعيداً عن عين الخليفة الكامل.

والحقيقة إنّ التعقيد أو الصعوبة التي تتميّز بها عمليّة إثبات التوحيد، والتي تشمل آليّات العمليّة التربويّة، تتطلّب تدخّل الكثير من العوامل الطبيعيّة والاجتماعيّة المتنوّعة، وليس المفروض أن تكون تلك المَهمّة مختصّة بفرد معيّن أو مؤسّسة خاصّة، بل هي مرتبطة بمشاركة دقيقة ومنسجمة لجميع المؤسّسات الاجتماعيّة، ومرتبطة بمراعاة تأثير العوامل الطبيعيّة والاجتماعيّة، وحتى العوامل الما وراء طبيعية. لكن، بما أنّ المشاركة في العمليّة التربويّة والمساهمة فيها ترتكز على أساس الخلافة التشكيكيّة، فإنّه ليس بالإمكان القيام بها على غرار المشاركة المساهمة، بل يُعتبر الأفراد

---

(1) سورة الأنعام: الآية 165.

الداخلون في هذه العمليّة كالمُعلّمين والوالدين، خلفاء للمعلّم الحقيقيّ وممثّلين عن الإنسان الكامل. ولهذا يُخبرنا القرآن الكريم قائلاً: ﴿إِنَّكَ لَا تَهْدِى مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ يَهْدِى مَن يَشَآءُ ۚ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿٥٦﴾﴾[1].

في الحقيقة، على الرّغم من اتّصاف العمليّة التربويّة بالهويّة الجمعيّة، إلّا أنّها مع ذلك تمتلك خصيصة ميتافيزيقيّة وظهورات فيزيائيّة (مادّيّة). فالتربية التي تعني الكشف عن الحقيقة، هي نفسها ذات تجلّيات متعدّدة ومستويات مختلفة، فضلاً عن أنّها حَدَث يضمّ في ثناياه جميع عوالم الوجود، بدءاً بما وراء الطبيعة وانتهاءً بالعالمَيْن المادّيّ والاجتماعيّ، بل وحتى ظاهر وباطن الإنسان. وكلّ ما هو مُحقّق بالإثبات في تيار التربية والتعليم للموجودات التي تفتقد الإرادة وغير الداخلة في عمليّة اتّخاذ القرار أو التصميم، فهو مُحقّق كذلك للإنسان المخلوق على أساس الإرادة واتّخاذ القرار والتصميم. فإذا كان هدف التربية والتعليم هو اكتشاف ذات الحقيقة وإثبات التوحيد وتحقّق حقيقته، فإنّ الهدف المذكور هو كقمّة جبل شامخ يستشرف جميع الجهود التربويّة. من هنا نقول إنّ اكتشاف جوهر الحقيقة والدوران معها حيثما دارت هو الذي سيقودنا إلى جميع النشاطات والفعاليّات التربويّة، وسيعيّن تلك النشاطات ويحدّدها، لأنّ عمليّة التربية والتعليم تتضمّن مجموعة من الأُسس والعمليّات التي يحتاج إليها الأفراد خلال عمليّة اكتشافهم للحقيقة للواقع (أعني *التوحيد*) ثمّ تمثّله في داخلهم. ويمكن للإنسان من خلال الاستعانة بتلك الأُسس والعمليّات الوصول إلى السعادة والراحة الأبديّتيْن بعد تحقيق التوحيد في ضمائرهم.

---

(1) سورة القصص: الآية 56.

والنقطة المهمّة هنا هي أنّ الجهود المبذولة من أجل إنشاء مؤسّسة دراسيّة حول علم فطريّ طبيعيّ وتطويره تُعتبر جهوداً إنسانيّة بحتة، وهي بالتالي مُعرّضة للخطأ. بمعنى، أنّ العلم الناتج من الجهود التربويّة معرّض للصدق والكذب والصحّة والخطأ ـ كما هو واضح ـ. لهذا، وعلى الرغم من أنّ عمليّة التربية والتعليم تجسّد استمرار الخلقة ونوعاً من أنواع الخلقة التشريعيّة، إلّا أنّها تختلف اختلافاً أساسيّاً عن الخلقة التكوينيّة بالحقّ بسبب وجود عنصر الاختيار، وكذا بسبب كونها معرّضة للخطأ في العلوم والعمليّة التعليميّة. ونتيجة لذلك تقوم عمليّة التربية والتعليم باستيلاد أنواع متعدّدة من نوع واحد للإنسان مع الأخذ بعين الاعتبار ميزة الاختيار الذاتيّة، وذلك خلافاً للخلقة التكوينيّة؛ وعلى هذا ليس بوسعنا حساب مُعامِل الدقّة لنتائج هذه العمليّة بمستويات عالية. لكن ـ مع ذلك ـ يمكن أن نتوقّع منها مساعدتنا في معرفة الله الخالق والربّ الكريم، خاصّة في ما يتعلّق بتثبيت دعائم إدراك الحضور المستمرّ والشامل لله سبحانه وتعالى.

ممّا لا شكّ فيه أنّ بإمكان هذا التفسير عن التربية أن يشمل أطيافاً متعدّدة من الأفراد، سواء أكانوا مسلمين أم غير مسلمين، على الرغم من الوجهة الأساسيّة لها والمتمثّلة بتربية المؤمنين على وجه الخصوص، وذلك لأنّها (التربية) تستند إلى العلم الفطريّ بحضور ذات الوجود ومعيّته لجميع الوجودات الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا النوع من العلم ليس مُقتصراً على المؤمنين وحدهم بل يشمل كذلك جميع أفراد البشر من دون استثناء. وبعبارة أخرى، فإنّ العلم الحضوريّ ممكن، بل وضروريّ، بالنسبة إلى حضور الحقّ ضمن إطار ذات الموجودات التي تمثّل الشؤون

المختلفة لوجود الحقّ[1]. ومن جهة أخرى، فإنّ وجود أيّ شيء لا يمكن أن يتّصف بالحقيقة ما لم يكن ذلك الوجود مرتبطاً بالحقّ، ولا يمكن إدراك حقيقة أيّ شيء بعيداً عن الأخذ بعين الاعتبار ارتباطه وعلاقته بالحقّ. فإذاً «...إدراك كلّ شيء ليس إلّا ملاحظة ذلك الشيء على الوجه الذي يرتبط بالواجب من ذلك الوجه الذي هو وجوده وموجوديّته، وهذا لا يمكن إلّا بإدراك ذات الحق تعالى... فكلّ مَن أدرك شيئاً من الأشياء بأيّ إدراك كان فقد أدرك الباري، وإن كان هو نفسه غافلاً عن هذا الإدراك...»[2].

في ضوء هذه القدرات والإمكانات المتعدّدة للأفراد، باستطاعة مثل هذه القراءة لعملية التربية والتعليم أن تقوم بالتخطيط المطلوب في سبيل توسيع الدرجات المتنوّعة بالكشف عن الحقيقة والاقتراب من ذات الوجود، وبدلاً من إقامة مؤسّسة إعلاميّة دينيّة أو تربويّة طائفيّة، ستركّز تلك العمليّة على إنشاء نظام اجتماعيّ شامل وعامّ، وسيكون بإمكانها استحداث وإيجاد مستويات متعدّدة ومختلفة من الوعي بشأن العلوم الضروريّة والذاتيّة المشتركة بين أفراد البشر، ومواصلة الأهداف التي يمكن تعميمها على مختلف المجتمعات والمؤسّسات الخاصة بالمُتعلِّمين. وفي الحقيقة، إنّ مثل هذا التفسير عن التربية والتعليم يشمل برنامجاً عامّاً يهدف إلى إيجاد الحدّ الأدنى اللّازم من الحياة الإنسانيّة، إضافة إلى كونه برنامجاً يخصّ المؤمنين أكثر من غيرهم، مع العلم أنّ كلّاً من البرنامج العامّ والخاصّ للتربية لا يمكنهما أن يكونا مُنفصلين أو بمعزل عن بعضهما البعض، بل

---

(1) آية الله جوادي آملي، ***شرح حكمت متعاليه*** (= شرح الحكمة المتعالية)، (الأسفار، الجزء الأوّل)، القسم الثاني، المجلّد الأوّل، ص (197).

(2) صدر المتألّهين، ***الأسفار العقليّة الأربعة***، ج1، (طهران: مولى، الطبعة الأولى 1999م)، ص (118).

على العكس من ذلك، فهما يسيران بشكل متواز وبصورة مراتب ودرجات من برنامج تربويّ منسجم محدّد، وبإمكانهما تقديم نوع من القيادة والتوجيه لسلسلة التراتب للطبقات والمستويات المختلفة من المُتعلِّمين. وهكذا، يصبح الاتجاه العامّ للنظام التربويّ المذكور سائراً نحو الإصلاح المستمرّ لسلوك الأفراد جميعاً وصفاتهم وهويّتهم الإنسانيّة، وذلك على أساس فهرست من الخصائص والمميزات المُشار إليها حول الفرد الصالح.

1 ـ 2 المبادئ المعرفيّة للوحدة التشكيكيّة

لمّا كان الجزء الرئيسيّ من مهامّ الأنظمة التربويّة يتعلّق بتعليم المعرفة وتوسيع رقعة العلم يوماً بعد آخر، فإنّه في الوقت نفسه يؤدّي بتلك الأنظمة وعلى الدوام إلى أن تواجه مسألة اختيار الأولويّات التعليميّة، والبحث عن الاتّجاهات التأسيسيّة أو التأييديّة الخاصّة بالتنوّع والاختلاف الموجودَيْن في أنواع العلوم التي لا يمكن التغاضي عنها. من جهة فإنّ مسألة اتّخاذ القرار بشأن الأولويّات التعليميّة تتعلّق بغايات النظام التربويّ وأهدافه، ومن جهة أخرى، ترتبط المسألة المذكورة أيضاً بقراءة النظام التربويّ إلى شكل معيّن من أشكال العلم الذي يتميّز بالقيمة والوثاقة الكافيتَيْن. على سبيل المثال، إذا كانت غاية النظام التربويّ تتمثّل في تدريب الكفاءات العلميّة، بينما تبقى العلوم التجريبيّة الشكل المُعتبر الوحيد والقِيَم للعلم، في هذه الحالة سوف تتضمّن الأولويّات التعليميّة جميع المحاور الخاصّة بهذا النوع من العلوم، سواء أكان ذلك بشكل تمهيديّ في برنامج التربية العامة أم بشكل اختصاصيّ في العلوم المتقدّمة.

وإذا تغيّرت معايير الاعتبار والصدقيّة في النظام التربويّ لمصلحة المعارف الفنيّة، فعندئذٍ ستتعلّق الأولويّات التعليميّة بمحاور

المعرفة الفنيّة أكثر من غيرها. والشيء نفسه يمكن أن يقال إذا ما اعتبرنا أيّ شكل من أشكال العلوم أكثر نفعاً أو قيمة أو تميّزاً كالفلسفة أو علم اللّاهوت أو علم الكلام وغيره، مقارنة بالأشكال الأخرى للعلوم، خاصّة إذا ما كانت تلك العلوم تتوافر على فعالية ومنفعة خاصّة في مجال تحقيق الأهداف التربويّة، فحينئذٍ سوف تتضمّن الأولويّات التعليميّة بشكل رئيسيّ جميع البحوث في علم اللّاهوت والفلسفة والكلام.

يقودنا هذا الكلام إلى القول إنّ الاهتمام بقيمة شكل خاصّ من أشكال العلم، وإضفاء الاعتبار والوثاقة عليه دون غيره، رهن بأن يكون تنوّع أشكال العلوم أمراً ذاتياً وأصيلاً. فإذا اعتبر النظام التربويّ تركيبة العلوم البشريّة تركيبة واحدة بينما لم يعتبر تنوّع تلك العلوم وتكثّرها أمراً ذاتياً وأصيلاً، فلن يكون بالإمكان إضفاء الصحّة أو الاعتبار أو الوثاقة على شكل خاصّ ومحدّد من العلوم. فبإمكان القاعدة الفلسفيّة لأيّ نظام تربويّ بالنسبة إلى تنوّع العلوم أن تمتلك موقفاً خاصّاً بها، إلّا أنّ النقطة المهمّة هي أنّه من شأن الموقف المذكور أن يتحكّم في إدارة الاتّجاه الذي يسلكه النظام التربويّ نحو اتّخاذ القرار في ما يتعلّق بالأولويّات التعليميّة، وبشكل مباشر. كما أنّ الاتّجاه المشار إليه ومن خلال القرارات الصادرة عنه، يمكنه أيضاً أن يحدّد الأساليب التعليميّة والاستراتيجيّات التربويّة، بل ويحدّد أيضاً الوجهة العامّة لتيار التربية والتعليم ككلّ.

ووفقاً لبعض المبادئ الأساسيّة الخاصّة بالحكمة المتعالية، كمبدأ الوحدة التشكيكيّة للوجود، ومساوقة العلم للوجود ومراتب الإدراك والعلم والنفس، يبدو أنّ الفلسفة المذكورة لا يمكنها أن تقبل بموقف الوحدة الخالصة أو مذهب الكثرة (أو التعدّديّة) في ما يتعلّق بتنوّع العلم، بل هي تهدف إلى نوع خاصّ من الوحدة التي

نسمّيها نحن بالوحدة التشكيكيّة. ولكي نبيّن هذه المسألة ونعدّ مقدّمة مناسبة لشرح الرؤية المذكورة، لا بدّ من الإشارة إلى الاتّجاهات والأهداف الموجودة في فلسفة العلم وتوضيحها ولو بشكل موجز. وبخصوص مسألة تفسير التنوّع والاختلاف في فروع العلم المتعدّدة، هناك على الأقلّ اتّجاهان اثنان معروفان في هذا المجال، وهما **أوّلاً** مذهب *تعدّدية نظريّة المعرفة*، **وثانياً** *وحدة نظريّة المعرفة*.

2 ـ النظريّات التعدديّة

يمكننا العثور على الكثير من الأمثلة والنماذج حول التعدّدية المعرفيّة في بعض النظريّات مثل (*النماذج المعرفيّة* ***لكون*** Kuhn) و(*الصور المعرفيّة* ***لهرست*** Hirst) و(*اللّغات المشتركة* ***لرورتي*** Rorty) و(*اللّعبة اللّغويّة* ***لفيتغنشتاين*** Wittgenstein)، وجميع تلك النظريّات تبيّن تكثّر وتعدّد الفروع العلميّة أو المجالات المعرفيّة البشريّة من أوجه مختلفة.

2 ـ 1 ـ نظريّة كون

بعد النقد الذي طرحه **كواين** في عام (1953م) حول (*التجريبيّة المتعصّبة*)[1]، تغيّر اتّجاه فلسفة العلم بالتدريج من النظرة الكلاسيكية للواقعيّة التي كانت تعتقد بأنّ تقدّم العلم رهن بالكمّ المتراكم من المدركات العلميّة، نحو التأكيد على نموذج البحوث العلميّة الذي كان يتبنّى الأمثلة والدروس. وأبرز تلك النظريّات التي تهتمّ بالنماذج

---

(1) الأمبريقيّة أو التجريبيّة (باليونانيّة؛ وباللّاتينية experientia، وبالإنكليزيّة) (empiricism بمعنى الخبرة)؛ إتّجاه فلسفي يؤمن أنّ كامل المعرفة الإنسانيّة تأتي بشكل رئيسيّ عن طريق الحواسّ والخبرة. وتنكر التجريبية وجود أيّة أفكار فطريّة عند الإنسان، أو أية معرفة سابقة للخبرة العمليّة. [المترجم].

العلميّة وتحوّلها بمثابة تفسير واضح للتقدّم العلمي، هي الأطروحة التي جاء بها **توماس كون**. وبطبيعة الحال يمكن الإشارة إلى نظريّته على أنّها من أكثر تلك النظريّات تأثيراً، واستخدام كلمة (paradigm)[1] في النظريّات التي جاءت بعده خير دليل على التأثير المذكور[2].

إنّ التحوّل الكبير الذي أحدثه **توماس كون** في فلسفة العلم يكمن في التحدّي الذي طرحه حول النظريّة الكلاسيكيّة لتطوّر العلم. وترى هذه النظريّة أنّ مسيرة العلم تتميّز بالاستمراريّة والتواصل، والميزة الرئيسيّة لهذا التطوّر هي - بحسب تلك النظريّة - في تراكم المدركات والحقائق والاكتشافات. بيد أنّ **توماس كون** كان يؤمن بالعكس من ذلك، فقد اعتقد بأنّ تاريخ العلم كلّه يمثّل مضماراً لظهور وتألّق ومن ثمّ أفول النماذج (paradigms) المنقطعة غير المتفهّمة، وأنّ تلك النماذج تقدّم مفاهيم أساسيّة خاصّة وأساليب وقضايا متميّزة. فضلاً عن أنّ كلّ نموذج يجتذب إليه عدداً من المختصّين لينشطوا ضمن حدوده، فيعملوا من فعاليّاتهم ونشاطاتهم على توسيع وتطوير النموذج المذكور. ولا يمكن لهؤلاء المختصّين

---

(1) يمكن ترجمة مصطلح (Paradigm) بأنّه *(النموذج الفكريّ)* أو *(النموذج الإدراكيّ)*. وقد ظهرت هذه الكلمة منذ أواخر الستينيات من القرن العشرين في اللّغة الإنكليزيّة بمفهوم جديد يشير إلى أي نمط تفكيريّ ضمن أي تخصّص علميّ أو موضوع متّصل بنظريّة المعرفة أو الإبستيمولوجيا (Epistemology). وقد كانت الكلمة في أول الأمر قاصرة على قواعد اللّغة، حيث كان تعريف قاموس (ميريام ويبستر Merriam-Webster) لها من ناحية الاستخدام المتخصّص لها في قواعد اللغة أو الكتابة الإنشائية كتشبيه أو حكاية. وفي علوم اللغة أيضاً استخدم (فرديناند دو سوسور Ferdinand de Saussure) كلمة (باراديم) لتشير إلى طائفة من العناصر ذات الجوانب المتشابهة. [المترجم].

(2) أنظر: (David Car, Education, **Knowledge and Truth Beyond the Postmodern Impasse**, New York, Routledge, 1998, p.9).

العاملين داخل النموذج الاستمرار في عملهم من دون تدخّل مجموعة من المبادئ المقبولة من قِبل ذلك النموذج. وبشكل عامّ فإنّ تلك المبادئ المقبولة تتناول العناصر والبنية الرئيسيّة للعالم، وارتباط هذه العناصر ببعضها البعض وبالذهن، فضلاً عن اهتمامها بالاستفهامات العالقة والأساليب التي تنطوي عليها هذه البنية.

ويؤمن **كون** بمعياريّة العلم لأنّ البحث هو جهد مستمرّ يهدف إلى صياغة الطبيعة في قوالب من التصوّرات المُعدّة سلفاً، والتي يتمّ تطويرها عبر العمليّة التربويّة الاحترافيّة للمختصّين. إذاً فالعلم قائم على فرضيّة معرفيّة مهمّة تنصّ على أنّ المجتمع العلمي يعرف تماماً ما الذي يشبه هذا العالم[1]. وعلى هذا، فإنّ تفسير المشاهدات وتبيين القضايا والمصطلحات العلميّة كلّها يبتني على أساس المعايير الخاصة بالنموذج المعروض الذي تستبطنه النظريّة العلميّة. لذلك، لن يكون هناك أيّ مجال لدحض أو تنافس نظريّتيْن أو أكثر، وكذلك لا يمكن اعتبار ادّعاءات تلك النظريّات على أنّها ادّعاءات غير منسجمة لأنّ كلّ واحدة منها تتناول عوالم خاصّة بها تختلف عمّا تتناوله النظريّة الأخرى، لاشتغال كلّ واحدة منها داخل إطار مختلف من التصاميم النظريّة. في المقابل، إنّ الارتباط الوحيد الموجود هو ذلك الارتباط الذي يجمع بين الأفراد العاملين داخل نموذج واحد، وهؤلاء هم وحدهم القادرون على فهم وتفسير بعض القضايا الخاصّة بشكل متساوٍ ومتشابه.

على هذا الأساس نقول إنّه، متى اهتمّ واحد أو عدد من أفراد المجتمع العلميّ الفعّال العاملين ضمن إطار نموذج واحد، بالمشاكل

---

(1) توماس كون، ***بنية الثورات العلميّة*** (The Structure of Scientific Revolutions)، الترجمة الفارسية أحمد آرام، طهران، منشورات (سروش)، ١٩٩٠م، ص (٢٠).

والصعوبات الموجودة بين نظريّة ما وبين الشواهد التجريبيّة المتعلّقة بها، فعندئذٍ قد تصبح تلك المشاكل والصعوبات مصدر إلهام يمكن استخدامها لتهيئة نموذج جديد يحمل مفاهيم وأساليب وقضايا جديدة كذلك. ويمكن أن يخفق تكامل النموذج الجديد إذا ما حاول منافسة النموذج السابق، أو ربّما تحوّل إلى ثورة علميّة. ويعتقد **كون** بأنّه لا يوجد أيّ مصدر أكثر وثوقاً من المجتمع العلمي في اتّخاذ القرار واختيار النماذج المطلوبة، خاصة في المراحل الأوّليّة حيث لا يزال النموذج الجديد في طور التكامل والتطوير ولم تثبت فاعليته بعد. فهذا هو المرجع العلميّ الوحيد للمختصّين الذي يمكنه تحديد اعتبار وصحّة نموذج أو نظريّة علميّة ما[1]. ولا شكّ في أنّ التطابق والانسجام التجريبيّيْن والجمال والإبداع الفكريّيْن ...إلخ، من شأن كلّ منها أن يُعين على الاختيار إلّا أنّه لا يُعتبر حاسماً.

لقد كان للنماذج التي طرحها **كون** والمناقشات والنظريّات والأطروحات التي تأثّرت بها كالآراء التي عرضها **لاكاتوش** و**فايرابند** (Feyerabend)، صدى كبير وواسع على البحوث التربويّة والقرارات الخاصة بعملية التربية والتعليم، لا سيما البرنامج الدراسيّ، وهو ما عبّر عنه **فيليبس** (D. C. Phillips) كذلك بقوله: «إنّ الآراء التي جاء بها كلّ من **شوآب** و**فيليب هنري فنيكس** (Philip Henry Phenix) **وهيرست** و**بيترز** حول البنية العلميّة للبرنامج التعليميّ مرتبطة بشكل كامل بنماذج **كون** وصور الحياة لـ **فيتغنشتاين**»[2].

---

(1) *آيان باربور*، ***العلم والدين***، الترجمة الفارسية: بهاء الدين خرّمشاهي، طهران، مطبوعات مركز النشر الجامعي، 1983م، ص (186).

(2) *دي. سي. فيليبس*، ***تأمّلات ما بعد كون في باب البحث التربويّ***، *الترجمة الفارسية: خسرو باقري*، ***فلسفه تعليم وتربيت معاصر*** (= فلسفة التربية والتعليم المُعاصرة)، المصدر نفسه، ص (317).

لقد خلقت نظريّة **كون** المعيار الأساسيّ لدراسة البحوث التربويّة وتقييمها نقدياً من جهة، غير أنّها من الجهة الأخرى زرعت بذور الشكّ بين بنية البحوث التربويّة المقارنة والبَيْنثقافيّة (intercultural) وبين البحوث التي كانت تطالب بالشموليّة العالميّة، ولم يكن السبب في ذلك سوى انتفاء إمكانيّة المنافسة والتعارض أو التفاهم بين النظريّات المختلفة وفقاً لنظريّة **كون**. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّه وفي ضوء رؤيته التي تقول بأنّ ظهور النظريّات لا يكون إلّا في فضاء النماذج، وأنّ النماذج هي التي تحدّد مسار القضايا والفرضيّات وأساليب التحقيق، بل هي التي تمتلك دوراً بنّاءً ومصيريّاً بالنسبة إلى الشواهد والنتائج الخاصة بالبحوث والتحقيقات العلميّة، بالنظر إلى كلّ ذلك، فإنّه ليس باستطاعتنا بعد الآن نقد ودراسة البحوث التربويّة بسهولة، ظنّاً منّا أنّنا من خلال ذلك إنّما نلتزم بمعيار غير منحاز. وبشكل عامّ فإنّ صحّة واعتبار المعلومات والمدركات وأسلوب التحقيق، أو البحث ونقد المفاهيم الرئيسيّة، لا تكفي وحدها لنقد نتائج البحوث التربويّة من منظار سوء الفهم، أو النظرة السطحية، أو غموض الشواهد. «إنّ تقييم أيّ بحث تربويّ بشكل كامل يتطلّب كذلك تقييم مسار البرنامج إضافة إلى الاتجاه النظريّ الرئيسي الذي استلهم منه»[1].

2 ـ 2 ـ نظريّة هيرست

تُعتبر نظريّة **هيرست** مثالاً واضحاً للتأثير المباشر الذي خلّفته نظريات المعرفة على تيّار التربية والتعليم. ويبدو جليّاً التأثير الذي أوجده **كون** على نظريّة (*صور المعرفة*) التي ابتكرها **هيرست** حيث يقول: «كلّ فرع من فروع العلم هو صورة لذلك العلم تحمل

---

(1) المصدر نفسه، ص (323).

خصائص وصفات مختلفة ومتميّزة بحيث تتضمّن كلّ صورة من تلك الصّور مفاهيم فريدة خاصّة بها، إضافة إلى وجود القضايا التي تقوم الحقيقة بإثباتها»[1]. ونتيجة لذلك تشتمل المعرفة على مجالات منفصلة ذات صفات خاصّة بها لا بدّ من نقلها إلى المُتعلّمين مع الاحتفاظ بالصفات نفسها.

هذا وقد أشار **هيرست** إلى سبع صور للمعرفة متّبعاً في ذلك الأسلوب الذي اتّبعه سلفه **كانط**، واعتبر أنّ كلّ صورة من صور العلم تتضمّن مفاهيم مبدئية (categorical). على سبيل المثال، اعتبر **هيرست** أنّ مفاهيم الإلكترون والحامض والسرعة هي مفاهيم مبدئيّة فيزيائيّة. وهو يرى أيضاً أنّ المفاهيم المبدئية لأيّ علم تأخذ على عاتقها تشكيل وتكوين المفاهيم الأخرى وإيجاد العلاقة في ما بينها، بل وحتى توجيهها نحو البحوث الخاصّة بكلّ فرع من فروع العلم. وعلى الرّغم من أنّ **هيرست** يعتبر أنّ الفلسفة مسؤولة عن تحليل لغة العلم ـ وهو ما قاله الفلاسفة الآخرون ـ إلّا أنّه ينيط مسألة اتّخاذ القرار المتعلّق بالمفاهيم المبدئيّة بالعلم نفسه، حيث يقول: «إنّ المفاهيم المبدئيّة للعلوم الإنسانيّة والعلوم الفيزيائيّة والتاريخ والدين وما شابهها، إنّما هي مفاهيم مبدئيّة لا لكون هذا هو ما تصرّح به التحاليل الفلسفيّة، بل لأنّ الوضع الحالي للنظريّات الخاصة بالعلوم المذكورة يقتضي ذلك»[2]. بمعنى أنّ النظريّة الحاليّة تقوم بتحديد وتعيين المفاهيم الرئيسيّة والمركزيّة لأيّ فرع من فروع العلم ما عدا الفلسفة التحليليّة.

من جهته، تحدث **شوآب** قبل ذلك عن التمايز الموجود بين

---

(1) أنظر: (H. H. Jacobs, 1989, p.7).

(2) المصدر نفسه، ص (318).

الفروع المعرفيّة قائلاً بأنّ كلّ فرع علميّ يشتمل على بنيتيْن فريدتيْن اثنتيْن، البنية المفهوميّة والبنيّة القواعديّة، لكنّه لم يقدّم أيّ معيار محدّد لتمييز المفاهيم الخاصة أو البنية القواعديّة لكلّ فرع من تلك الفروع.

أمّا **هيرست** فقد قام كذلك بتقسيم البنية المفهومية لـ (**شوآب**) إلى قسميْن هما بنية الاختبارات وبنية المهارات، وقدّم شرحاً واضحاً ودقيقاً لأوجه الاختلاف بين فروع العلم والمعايير الكفيلة بمعرفتها وتمييزها وهو يعتقد بأنّ صور للعلم تختلف في ما بينها في أربعة مواضع، الموضع الأوّل هو المفاهيم الأساسيّة (المركزيّة) المساعدة، والثاني هو البنية المنطقيّة الخاصة الناتجة من شبكة من العلاقات القائمة بين تلك المفاهيم، والتي تحصل بواسطة الجوانب المختلفة والمتعدّدة للتجربة. الموضع الثالث يتمثّل في القضايا والمصطلحات والتعابير الخاصة التي يمكن اختبارها بالمعايير الخاصة بكلّ شكل من أشكال العلم. أمّا الموضع الرابع فهو اختلافها في الفنون والمهارات الخاصة المستخدَمة لإبراز التجارب واختبار القضايا المتعلّقة بها[1].

«يدّعي **هيرست** أنّ سبع صور للعلم فقط تختلف في ما بينها من خلال المواضع الأربعة المذكورة التي تميّز البنية الخاصة بها، والصور السبع تلك هي: الرياضيّات والعلوم الفيزيائيّة والعلوم الإنسانيّة والتاريخ والدين والأدب، وأخيراً الفنّ والفلسفة»[2].

هذا، وتتعلّق الأخلاق والفروع المعرفيّة بموضوعات تمتدّ جذورها في أكثر من صورة علميّة واحدة، حيث لا تعمل الفروع المذكورة (كالهندسة والجغرافيا) على تطوير أو توسيع بنية تجريبيّة

---

(1) أنظر: (R. Barrow, R. Wood, **An Introduction to Philosophy of Education,** New York, Routledge, 1988).

(2) أنظر: (D. C. Phillips, ibid, pp.130-131).

مُعيّنة، خلافاً لصور العلم الأخرى، بل إنّ الشيء الوحيد الذي تقوم به هو التوحيد والتنسيق. ويُعتبر **هيرست** من ضمن المنظّرين الذين يؤمنون بأصالة حدود العلم، وذلك بسبب نظريّته الخاصة التي تتناول الصور السبع للمعرفة.

2 ـ 3 ـ نظريّة فيتغنشتاين

هناك طيف واسع من وجهات النظر التعدّدية المعرفيّة لدى فلاسفة اللّغة الذين يهتمون بدور اللّغة في صياغة الفهم والإدراك والإفهام والتفاهم. من أشهر النظريّات التي عالجت هذا الموضوع، نظريّة (*اللّعبة اللّغويّة* Language Game)[1] **لفيتغنشتاين** التي تمثّل التعدّدية المعرفيّة أهمّ عناصرها، إذ أنّ أيّ فرع من فروع العلم يُعتبر لعبة لغويّة خاصة، أو خطاباً (discourse) يتكوّن من أربع مجموعات مُعيّنة من القواعد تتعلّق بالمفاهيم والمعاني، وتوزّع الموضوعات، والبنية النحويّة والقواعديّة، وأخيراً الخيارات[2]. وتعمل القواعد المذكورة من جهة على إيجاد الوحدة الداخليّة والعلاقة الوثيقة بين العناصر الداخليّة لكلّ خطاب، ومن الجهة الأخرى تقوم بعزل كلّ حديث عن الأحاديث الأخرى حتى تنتهي بالتعدّدية المعرفيّة.

بتعبير أدقّ، إنّ القواعد التي تؤلّف المعاني والمفاهيم المختلفة نسبياً في كلّ حديث وتوجِد نظاماً خاصاً يُشرف ويسيطر على إنشاء تلك المفاهيم وتوزّعها وتطويرها، سواء أكانت تقوم بذلك لوحدها

---

(1) يُعرّف فيتغنشتاين اللعبة اللغويّة أنّها كلّ مؤلّف من أجزاء من اللغة والأفعال المرتبطة معاً. (وليام دونالد هدسون، *لودفيغ فيتغنشتاين*، مصطفى ملكيان، ص «97»).

(2) أنظر: محمد سليمان پناه، ***«دين وعلوم تجربى كدامين وحدت»*** (= الدين والعلوم التجريبية، أيّة وحدة؟)، مجلة (حوزه و *دانشگاه*)، العدد 19، (1999م).

أم بالتنسيق مع القواعد الأخرى التي تكوّن جميع موضوعات الحديث، وتشغّل سلسلة من الإيضاحات والبيانات، أو القواعد التي تُنشئ التراكيب النحويّة والبنية المنطقيّة التي تشمل القضايا التوصيفيّة وأيضاً القضايا التجويزيّة، بما في ذلك النماذج السياسيّة والاقتصاديّة والتربويّة وغيرها، إضافة إلى القواعد التي تنتقي الخيارات من بين النماذج المختلفة. كلّ تلك القواعد تحمل على عاتقها مسألة إيجاد الوحدة الداخليّة للخطاب وتُبلوره، فضلاً عن أنّها تعمل على فصل هذا الخطاب وعزله عن بقيّة الأحاديث الأخرى.

وضروريّ القول إنّ كلّ لعبة لغويّة تعمل بشكل متخصّص لناحية المفاهيم والقواعد، بحيث يتسبّب اختلاط القواعد والمفاهيم في فقدان الحديث للمعنى المطلوب والهدف المنشود. واستناداً إلى ذلك، فإنّ صور الحياة (forms of life) التي تنشأ عن الأفعال المتبادلة للناس، هي الأخرى تمتلك مفاهيم معيّنة وقواعد خاصة ومنطقاً مُحدّداً، بحيث يؤدّي امتزاجها واختلاطها معاً إلى زوال معانيها جميعاً. ويمكن تشبيه الأشكال الحياتيّة المذكورة بشكل خاصّ بأعضاء الأسرة الواحدة تماماً[1].

وعلى الرغم من وجود نوع من الانسجام والشّبه بين فكرة

---

(1) على الرغم من أنّ مُعظم الذين كتبوا حول نظريّة فيتغنشتاين، وشرحوا وفسّروا آراءه قد تصوّروا التعدّدية في نظريته وآرائه وبالتالي النسبية، إلّا أنّ البعض (ومنهم كونوي Conway) قدّم العديد من الأدلّة والشواهد على إيمان فيتغنشتاين بوجود الأُسس الإنسانيّة والثقافيّة المشتركة، ودافعوا عن موقفه رافضين اتّهامه بالتعدّدية أو النسبية المطلقة. (أنظر: *صادق لاريجاني*، *زبان دين و زبان علم: فدئيسم ويتگنشتاين* (= لغة الدين ولغة العلم: النقليّة عند فيتغنشتاين)، منشورات (*حوزه و دانشگاه*)، ٩٢، بالاستناد إلى «G. Conway, Wittgenstein on Foundations, p.99».

صور الحياة الخاصة **بفيتغنشتاين** وبين فكرة صور العلم لدى **هيرست**، إلّا أنّ كلّاً منهما له رؤيته الخاصة عن اللّغة والإدراك تختلف عن رؤية الآخر.

وبشكل عامّ، فإنّ هناك اتّجاهين بالنسبة إلى العلم، الإتّجاه الإدراكيّ والإتّجاه اللّغويّ. الإتّجاه الإدراكيّ يتناول الصور الذهنيّة والقضايا القابلة للإثبات والإبطال والعلم بصفة الكَيْف النفسانيّ، أو شكل من أشكال الوجود؛ ويحاول بحث معيار الصّدق والعلاقة بين كلّ من المعرفة والقِيَم، ودراسة الموضوعيّة. أمّا الاتّجاه اللغويّ فيبحث موضوعة العلم باعتباره حدثاً من الأهميّة إيجاده وتطويره. ويركّز الاتّجاه المذكور على علاقة لغة العلم بالقضايا اللّغويّة والاجتماعيّة الأخرى، ويميل **هيرست** إلى الاتّجاه الأوّل المتمثّل في أنّ كلّ صورة علميّة تتميّز بصفة معيّنة تشتمل على تركيب بنيويّ خاصّ، ودلائل وشواهد متميّزة لغرض بحث صدق القضايا؛ لذلك لا يمكن للاتّجاه المذكور أن يندمج مع غيره لأنّ من شأن ذلك أن يتسبّب في إيجاد تعابير لا معنى لها. وبالنسبة إلى **فيتغنشتاين** أيضاً فإنّ العلم ـ بصورة عامّة ـ وكذلك الفروع العلميّة المختلفة، هي عبارة عن صور للحياة أو ألعاب لغويّة تتميّز بصفات معيّنة، ولا معنى لاندماجها مع بعضها البعض. وخلافاً **لهيرست** الذي يؤكّد على اعتبار وقيمة بعض صور العلم، فإنّ بحوث **فيتغنشتاين** تقتصر على وجود المعاني وعدمها فقط.

2 ـ 4 ـ نظريّة رورتي

تُعتبر آراء **رورتي** أقرب إلى التعدّدية وأبعد ما تكون عن آراء الوحدة المعرفيّة لـ **ديوي** على الرغم من أنّه يُحسب في عِداد منظّري البراغماتيّة الحديثة (Neo-Pragmatism). وعلى العكس من **ديوي** الذي يعتبر لغة العلم والتجربة لغة مشتركة بين جميع العلاقات

الاجتماعيّة والديمقراطيّة، يرى **رورتي** أنّ العلم لا يمثّل سوى تجلّ ثقافيّ بشريّ وإحدى اللغات المشتركة إلى جانب لغة الفنّ والفلسفة وربما الكوميديا أيضاً. وهو يعتقد بأنّ الإنسان إنّما يعيش بلسانه ولا يمكنه أن ينفصل عنه. لكن، بما أنّ اللّغة تتضمّن توضيحات وإشارات مختلفة ومتعدّدة تقوم كلّ منها بإزاحة الستار عن بعض الجوانب المتعدّدة للحقيقة، فإنّ اللّغة هي الأخرى لا تستطيع أن تعكس الواقع. ومن وجهة نظره ليس بالإمكان القيام بأيّ عمل خارج نطاق اللّغة لعدم وجود مفردات أساسيّة ولا حقيقة خالصة ما وراء اللّغة[1]، بل إنّها ذات مجال واسع ويمكنها أن تتضمّن عدداً لا نهاية له من الألعاب[2].

هذا وقد اهتمّ **رورتي** بالثقافة دون غيرها وذلك خلافاً **لديوي** الذي أكّد على الأسلوب العلميّ باعتباره الأسلوب الوحيد للبحث في جميع فروع المعرفة، ودأب على التركيز على التجربة. بل إنّ **رورتي** يصرّ على أهميّة اللغة، ويذهب أبعد من ذلك حيث يقول ليس العلم نافذة تطلّ على الحقيقة، إنّما هو مجرّد بنية أدبيّة وبيانيّة، ولا يتميّز بأيّة ميزة مقارنة مع بقيّة البُنى الأدبية، ومنها الفلسفة والفنّ؛ لأنّنا ـ بزعمه ـ لن نستطيع أبداً الرؤية بعين الله، فضلاً عن

---

(1) في الحقيقة إنّ رورتي لا يقبل بالنظرة الكلاسيكيّة المتعلّقة بمبدأ الواقعية ولا النظرة النسبية المنسجمة مع الثنائية التي تركّز على الظروف الاجتماعيّة والتجربة الحياتيّة، بل هو متأثّر بنظريّة لعبة اللّغة لفيتغنشتاين. ومع أنّ الثنائيّة هي الأخرى لا تنكر أنّ الواقعية تمثّل أمراً تاريخيّاً وبشرياً، إلّا أنّه لم يتمكن من تفادي الوقوع في هاوية النسبية المتطرّفة، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم اعترافه بالواقعية الخالصة مع أنّه لا يُمانع وجود الواقعيّة الممزوجة باللّغة.

(2) أنظر: (L. J. Waks, «**Post-experimentalis Pragmatism**», Studies in Philosophy and Education, no.17, 1998, pp.19 & 22).

أنّ العلم لا يمتلك خصوصية فيما وراء اللّغة[1]. وقد أدّى تأكيده على التعدّدية المعرفيّة بسبب اهتمامه الواسع بموضوع اللّغة، أدّى إلى عدم قبوله إطلاقاً بإجماع الآراء كشرط من شروط الحياة الاجتماعيّة، ونتيجة لذلك فإنّه لم يوافق أيضاً لا على الديمقراطيّة الاجتماعيّة، ولا على الوحدة التي جاء بها **ديوي**[2]. ولعلّه من المفيد أن نعلم أنّه شخصيّاً لم يقدّم أيّ مشروع بشأن عمليّة التربية والتعليم لأنّه لم يعترف للبُنى الأدبيّة أو البيانية بأيّ ميزة حتى يقول بضرورة تدريسها كمضمون تعليميّ.

بشكل عامّ، يضمّ العلم الإنسانيّ ـ من بين أطياف الآراء الخاصّة بالتعدديّة ـ مجالات متباينة تختلف من حيث الموضوع والأسلوب والهدف، والمفاهيم الأساسيّة، والقواعد المعرفيّة، والبنية المنطقيّة. وتُعتبر حصريّة هذه الأمور العائق الأكبر في طريق إجراء أيّة مقارنة في ما بينها أو نقدها في الظاهر. وهذا بالذات هو النقد الذي تمّ توجيهه **لفيتغنشتاين** وآخرين ممّن أصرّوا على التعدديّة المعرفيّة بسبب الحدود المتصلّبة الخاصة بالمفاهيم الأساسيّة والقواهد المنهجيّة والبنيّة المنطقيّة لأشكال النماذج أو الألعاب الخاصّة.

ولا بدّ من التذكير بأنّ تلك الانتقادات كانت تُطرح في السابق من قِبل المؤيّدين لمذهب **بوبر** (Popper) ما أدّى إلى تراجع أتباع التعدّدية بعض الشيء عن مواضعهم المتصلّبة والمتباعدة التي اتّبعوها في السابق. على سبيل المثال، قال **تولمين** (Toulmin) بأنّه يوجد في الواقع نوع من الانسجام والشّبه المنهجيّ، ونمط من أنماط القواسم

---

(1) المصدر نفسه، ص (23 ـ 24).

(2) المصدر نفسه، ص (26).

المشتركة، بين مجالات المعرفة. ومن خلال قبوله بالنقد المذكور الذي يُشدّد على أنّ بنية الثورات العلميّة الذي عرضه **كون** يدلّ على افتقاد أنصار النماذج والمدافعين عنها الإدراك المتبادل في ما بينهم، يقول **تولمين**: «يوجد في كلّ ثورة علميّة على الأقلّ مقدار من الشّبه بين مجموعة من المبادئ النظريّة التي تشتمل على المفاهيم والعلاقات الأساسيّة، وبين مجموعة أخرى من المبادئ التعليميّة التي تتضمّن الأهداف العامّة والبنية الفلسفيّة. وفي الحقيقة يمكن ملاحظة بعض النماذج المختلفة المتداخلة بين المبادئ النظريّة والتعليميّة، وهنا تكمن إمكانية إيجاد علاقة في ما بينها»[1]. ومع هذا، فقد أدّت آراء البعض من أمثاله إلى إمكانية الرّبط بين النماذج في داخل كلّ فرع من الفروع العلميّة، إلّا أنّ أولئك أنفسهم لا يوافقون على الرّبط بين الفروع العلميّة المختلفة، بل يؤكّدون على التعدّدية المعرفيّة.

وتزداد الهوّة ويتعمّق الاختلاف بين مجالات المعرفة ضمن إطار العلوم الطبيعيّة من جهة، وبين العلوم الإنسانيّة من جهة أخرى، بحيث يوجد نوع من الإجماع حول ذلك. فموضوع العلوم الإنسانيّة يشمل الأفعال الإنسانيّة والظواهر الاجتماعيّة، أمّا موضوع العلوم الطبيعيّة فيقتصر على الظواهر الطبيعيّة فقط. يُضاف إلى ذلك أنّ الهدف الذي تسعى إليه العلوم الإنسانيّة هو الإدراك والفهم والتواصل، بينما يكمن هدف العلوم الطبيعيّة في الاستشراف والسيطرة، وبالتالي يكون التفسير هو الأسلوب الذي تنتهجه العلوم الإنسانيّة، ذلك لأنّ الأفعال الإنسانيّة والرّؤى الاجتماعيّة تمتلك معاني خاصّة بها، «وأنّ تفسير المعنى ليس من نمط القضايا التجريبيّة

(1) أنظر: (S. Toulmin, **Human Understanding**, Princton, Princton University, 1972, p.123).

ولا من نمط التفسيرات العليّة»[1]، بل إنّ الكشف التفسيريّ لمفاهيم الظواهر الاجتماعيّة يتمّ عن طريق الانسجام الداخليّ للتفسيرات، وتساوقها مع المُعتقدات وشروح الفاعلين لأفعالهم. غير أنّ أسلوب العلوم الطبيعيّة هو أسلوب تجريبيّ يشمل التفسيرات العليّة والاستدلالات الاستقرائيّة والموضوعيّة التي هي عبارة عن التطابق مع الواقع. أمّا الاختلاف في المفاهيم والبنية فهو واضح وجليّ ليس فقط بين مجالَيْ العلوم الإنسانيّة والعلوم الطبيعيّة، بل وكذلك بين الفروع المتعدّدة لكل مجال من المجالَيْن المذكورَيْن.

3 ـ نظريّات الوحدة

وهذه مجموعة أخرى من النظريّات المعرفيّة حول العلم التي تؤكّد على الوحدة الأساسيّة للمعرفة البشريّة، على الرغم من الاختلافات المنظورة في ما بينها. وتشير هذه المجموعة من النظريّات والمواقف الفلسفيّة المختلفة مثل *الفلسفة الوضعيّة* (Positivism)، *والفلسفة التأويلية أو الهرمنيوطيقيا* (Hermeneutics)[2]، المذهب الوظيفيّ (Functionalism)، تشير جميعها إلى وجود الوحدة والانسجام في العلم. وهناك من فلاسفة العلم ممَّن يمكن تصنيفهم ضمن قائمة أتباع التعدّدية، يؤيّدون مذهب

(1) صادق لاريجاني، ***زبان دين و زبان علم: فلثيسم ويتگنشتاين*** (= لغة الدين ولغة العلم: النقليّة عند فيتغنشتاين)، مجلة *(حوزه ودانشگاه)*، العدد 65، بالاستناد إلى ويتغنشتاين (القواعد الفلسفية)، ص (68).

(2) التأويليّة أو الهرمنيوطيقيا: هي المدرسة الفلسفيّة التي تشير إلى تطوّر دراسة نظريات تفسير (interpretation)، ودراسة وفهم النصوص (text)؛ وفي الدراسات والبحوث الدينيّة يُستخدم مصطلح (هرمنيوطيقيا) للدلالة على دراسة وتفسير النصوص الدينية. [المترجم].

الوحدة في واحد أو عدد من المواضيع المعرفيّة، ويمكن الإشارة إلى **بوبر** كمثال لهذا الصنف من الفلاسفة. فهذا الفيلسوف الذي يُعتبر عموماً من مؤيّدي التعدّدية في مجال فلسفة العلم، يعدّ كذلك أحد المنادين بوحدة العلوم من حيث الإيمان بوحدة أسلوب البحث في جميع فروع العلوم الاجتماعيّة والطبيعيّة.

3 ـ 1 ـ ويرى **بوبر** أنّه يتمّ، في الواقع، استخدام أسلوب بحثيّ موحّد لبيان وتفسير الظواهر والتنبّؤ بها في العلوم الاجتماعيّة والطبيعيّة. بمعنى أنّه من المحتمل أن تكون بداية تيّار المعرفة في جميع فروعها مع القضايا هي بداية عَرَضيّة أو اعتباطيّة، ثمّ يتمّ طرح وعرض مختلف النظريّات لحلّ تلك القضايا، وبالتالي الانجرار وراء البحوث النقديّة المتعلّقة بها، لينتهي هذا البحث بعد ذلك عادة بإزالة بعض الأخطاء وبيان الكثير من المسائل الجديدة[1]. لكنّ القضايا في جميع العلوم تنقسم إلى قسميْن، هما:

1 ـ القضايا الساعتيّة التي تبيّن أو تتنبّأ بعدد ضئيل من الأحداث الخاصّة؛

2 ـ القضايا السحابيّة (من السحاب) التي تتبنّى بيان أو التنبّؤ بالأحداث الكبيرة.

النوع الثاني من القضايا يحتاج حتماً إلى نموذج بيانيّ، بينما قضايا النوع الأوّل ربّما تحتاج إلى مثل ذلك النموذج. ويُختتم هذا النموذج الذي يتضمّن الشروط الأوّلية والقوانين العامّة المحرّكة، (أو الباعثة على الحياة animating) مثل كُبريات القياس، يُختتم بولادة نظريّة تحليليّة خاصة بالأحداث المطلوبة. وتُعتبر النماذج البيانيّة

---

(1) كارل بوبر، ***اسطوره چارچوب*** (= أسطورة الإطار)، ترجمة علي پايا، طهران، منشورات (طرح نو)، (2000م).

المذكورة التي يسميها **بوبر** *نماذج البيان القياسيّ ـ المقنّن*، تُعتبر ذات صحّة واعتبار في كلّ من العلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة على السواء، وذلك لإمكانية تفسير الأحداث في كلا مجاليْ العلوم وفقاً للشروط الأوّليّة والظروف النوعيّة. أمّا الظواهر الاجتماعيّة فتكون تابعة للشروط الأوّليّة والظروف النوعيّة الخاصة بها، شأنها في ذلك شأن الأمور الطبيعيّة. هذا، ومن الناحية الأخرى، فإنّ العلم متعلّق بقضايا عامّة وشاملة، ومثل هذه القضايا هي الوحيدة التي يمكن نقضها أو إثباتها بواسطة الشواهد وموارد النّقض. لكن هنالك، بالطّبع، بعض الحالات في العلوم الاجتماعيّة التي تكون على شكل قضيّة شخصيّة، يمكن تبديلها وتحويلها إلى قضيّة كليّة أو عامّة لأنّ كلّ قضيّة شخصيّة تمثّل صورة مناقضة لقضية كليّة[1].

ولا ريب في أنّ الكثير من الانتقادات أثيرت حول الوحدة المنهجيّة التي نادى بها **بوبر**، لكنّ الأخير وأتباعه ردّوا على تلك الانتقادات بما يلي: «من الخطأ أن نتصوّر أنّ العلوم الاجتماعيّة تختلف عن العلوم الطبيعيّة، ففي العلوم الاجتماعيّة لسنا أمام طبيعة ميّتة، والظواهر الاجتماعيّة غير قابلة للتكرار، إذ أنّ المشاهدات في العلوم الاجتماعيّة هي مشاهدات انفعاليّة وليس بالإمكان إيجاد ظروف مخبريّة هناك. المفاهيم في العلوم الاجتماعيّة ليست كميّة، وهي بالتالي غير قابلة للقياس أو الاختبار، فطبيعة الفهم في العلوم الطبيعيّة هو التفسير العلّي، في حين أنّ طبيعة الفهم في العلوم الاجتماعيّة هو من نوع التفاهم والتواصل الفكريّ بعيداً عن التفسيريّة

---

(1) أنظر: علي پايا، ***ابهام زدايى از منطق موقعيت*** (= إزالة الغموض عن منطق الوضع)، رسالة في العلوم الاجتماعيّة، جامعة طهران، 2003م، ص (261 ـ 302).

أو التأويليّة (أي الإبداع والعمليّات العقليّة)، علينا أن نعلم أنّ بعض فروع العلوم الطبيعيّة مثل علم الأحياء تعنى بطبيعة الكائن الحيّ، فيما تكون بعض الظواهر الطبيعيّة غير قابلة للتكرار. إضافة إلى ذلك فإنّ بعض المشاهدات في جانب من العلوم الطبيعيّة مثل *الكوزمولوجيا* (أو علم الكونيّات) هي مشاهدات انفعاليّة، بل إنّ بعض مفاهيم العلوم الطبيعيّة القابلة للاختبار لم تحدث بالفعل في الطبيعة لكنها تشبه المؤشّرات القابلة للاختبار في العلوم الطبيعيّة التي ابتدعها العلماء. وبالتالي، فإنّ عمليّة إدراك وفهم العوامل المؤثّرة في إيجاد الظواهر سارية المفعول في كلا المجالَيْن العلميّيْن».

3 ـ 2 ـ الفلسفة الوضعيّة (Positivism)

تُعتبر الفلسفة الوضعيّة سبّاقة في الدفاع عن وحدة العلم، حيث أشار **أوغست كونت** (August Comte) مؤسّس المذهب الوضعي، إلى أنّ اتجاه العلوم إلى التخصّصية وغياب التصوّر العامّ أو المركّب عن العالم، هو نوع من الشرّ، وطالب بتجميع الجوانب العامة لفروع العلم ودمجها ببعضها البعض لتصبح ذات معنى، ونتمكّن من الحصول على تصوّر أو رؤية شاملة عن العالم. وأساساً، فإنّ المهمّة الرئيسيّة للفلسفة الوضعيّة من وجهة نظر **كونت** تكمن في إضفاء المعنى على الإنجازات العلميّة في إطار نظام معرفيّ شامل[1].

وتقوم نظرة الفلسفة الوضعيّة إلى الوحدة على ثلاثة مبادئ أساسيّة، هي:

1) إنّ النسيج المعرفي الإنسانيّ في مجموعه يتألّف من قضيّة مركّبة ذات معنى وذات قابليّة على منح المعرفة، إضافة إلى قدرة

(1) أنـــظـــر: (Fredrick Ferre (ed.), **Introduction to Positive Philosophy**, Indianapolis, Hakeh P. C. 1988, pp.17-28).

تلك القضيّة على الإثبات التجريبيّ[1].

2) أنّه يمكن تبديل أو تحويل جميع المعارف الإنسانيّة إلى قضايا مرئيّة.

3) يُعتبر نهج العلوم الطبيعيّة نهجاً موثوقاً للبحث والتحقيق في كلّ مجالات المعرفة.

وعلى الرغم من الانتقادات الكثيرة التي وُجِّهت إلى نظريّة المعرفة الوضعيّة ما أدّى إلى إيجاد بعض التغييرات فيها أدّت بدورها إلى هبوط مكانتها بين النظريّات الشائعة الخاصة بفلسفة العلم، ما زالت آثار تلك النظريّة وتأثيراتها أم واضحة حتى الآن على الأنظمة التربويّة المعاصرة سواء من الناحية النظريّة أم من الناحية العمليّة. على سبيل المثال، دافع **إدوارد ويلسون** (Wilson)[2] من زاوية

---

(1) حدّد أتباع الفلسفة الوضعيّة نوعين من القضايا ذات المعاني التركيبيّة التي يكون فيهما الموضوع والمحمول مفهومَيْن مستقلّيْن عن بعضهما البعض، حيث يُمثّل التحليل الموجود في كلّ من الموضوع والمحمول مفهوماً واحداً. وأعلن هؤلاء أنّ كلّ ما يمكن مشاهدته من دون وجود القضيّة التركيبية لا يُصنّف ضمن إطار المعرفة وذلك إمّا أنّه لا يمتلك نظير القضايا التحليليّة المانحة للمعرفة، أو أنّه يفتقد قابليّة الإثبات التجريبيّ شأنه في ذلك شأن القضايا الدينيّة والفلسفيّة والأخلاقيّة.

(2) إدوارد ويلسون Edward O. Wilson (١٩٢٩ ـ ٢٠٠٧م): عالم أحياء أميركيّ وباحث معروف في *البيولوجيا الاجتماعيّة* (Sociobiology) والتنوّع الحيويّ (Biodiversity)، ومنظّر مشهور في مجال الانطباق أو التطابق (consilience)، وما يُعرَف بالنزعة البيولوجيّة (biophilia)، وعالم طبيعيّ (ومن المنادين بالحفاظ على الموارد الطبيعيّة، ومؤلّف كذلك. لكنّ اختصاصه الأساسي هو *علم النّمل* (Myrmecology). حاز ويلسون مرّتين على جائزة (Pulitzer Prize for General Non-Fiction). أهمّ مؤلّفاته: حول طبيعة الإنسان (On Human Nature) ـ ١٩٧٩م ـ *والنزعة البيولوجية* (Biophilia) ـ ١٩٨٤م. [المترجم].

وضعيّة عن (وجود) تطابق (consilience) بين الفروع العلميّة حيث قال: «إنّ الانقسام الحاصل في العلم هو نتيجة التخصّص في الفروع المختلفة للعلوم الطبيعيّة، وليس بسبب انعكاس عالم الواقع، وهو ما أدّى إلى حدوث الاختلال في الرؤية الكونيّة»[1].

ويرى **ويلسون** أنّ القضايا الرئيسيّة في الحياة لا ترتبط فقط بمجال معيّن دون غيره، كالأخلاق وعلم الأحياء والعلوم الاجتماعيّة أو البيئية، بل إنّ تلك المجالات عبارة عن دوائر متّحدة المركز تستقرّ في أعمقها أهمّ مسائلنا الحياتية. أي أنّ تلك المسائل تكون أقرب من غيرها إلى مركز الدائرة حيث تلتقي عنده مع المجالات الأخرى. بناءً على ذلك، فإنّ حلّها يتطلّب إلغاء وإزالة الحدود القائمة بين الفروع، وإنشاء تيّارات علميّة سيّالة إلى داخل العلوم الطبيعيّة بحيث يتوصّل الخبراء المختصّون من خلالها إلى الاتّفاق على مجموعة من المبادئ والأدلّة البديهيّة وفقاً للعلوم الطبيعيّة، والتحرّك بحريّة في كلّ مكان من تلك المجالات[2]. وهنا يصبح حلّ المشاكل الاجتماعيّة أمراً ممكناً عبر دمج العلوم والمعارف الطبيعيّة مع العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، فضلاً عن أنّ اجتياز الحدود العلميّة سيؤدّي إلى إيجاد نظرة واضحة وواقعيّة عن العالم[3].

وتشير نظريّة *التطوّر الجيني - ثقافيّ المتزامن* **لويلسون** إلى أنّه لمّا كان العقل (الذهن) الاجتماعي هو الذي يتسبّب في إيجاد جميع فروع المعرفة والعناصر المختلفة للثقافات، ولأنّ العقل الاجتماعي

---

(1) أنظر: (Edward O. Wilson, **Consilience The Unity of Knowledge**, New York, L. Vintage Book, 1999, pp.16-48).

(2) المصدر نفسه، ص (11 ـ 12).

(3) المصدر نفسه، ص (49).

هو حصيلة دماغ الإنسان المصنوع جينيّاً، فإنّ تكامل الجينات وتكامل الثقافات عمليّتان مرتبطتان ببعضهما البعض. ويمثّل علم الأحياء التطوّري كذلك مجالاً واسعاً يضمّ جميع أنواع العلوم، وبإمكانه خلق قنوات الارتباط في ما بين فروع المعرفة[1]. في هذه الحالة تُطرح أهمّ الأسئلة المتعلّقة بالثقافة الإنسانيّة بواسطة اختزال الإنسان في العناصر الجينيّة، ومن خلال كلمات القواعد المتعلّقة بما يُسمّى بـ (*التخلّق المتوالي* epigenetic). على سبيل المثال، فإنّ معرفة العناصر الوراثية للإنسان تزيد من فرص التنبّؤ بالعلوم الاجتماعيّة، وكذلك فإنّ توسّع نطاق الدراسة الحسّيّة الشاملة التي تؤدّي إلى الشّوق نحو علم الأحياء تعمل على تسهيل معرفة الحقيقة والجمال[2].

وقد عرض **ويلسون** ثلاثة أوجه للشبه بين العلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة، وهي:

* **الوجه الأوّل**: إنّ ما يتوقّعه الناس من العلوم الاجتماعيّة للتنبّؤ بالأحداث الخاصة بكلّ خيار اجتماعي، يشبه ما يتوقّعونه من العلوم الطبيعيّة للتنبّؤ بالحوادث والنشاطات الرئيسيّة في البيئة الطبيعيّة.

* **الوجه الثاني**: وجود شبه بين النظرة الشموليّة للظواهر

(1) إنّ النتيجة التي تقدّمها لنا نظريّة ويلسون حول التكامل الجيني ـ الثقافيّ تكمن في أنّ العقل هو حاصل الدماغ الذي يتمّ تكوينه بدوره من قِبَل الجينات. لكن، بما أنّ هذه النتيجة لا تُمثّل سوى واحدة من الفرضيّات التي تستلزم وجود اختلاف مشهود وواضح في البنية الجينيّة للأفراد المُنتَمين إلى ثقافات مختلفة، فهي ما زالت مثيرة للجدل والمناقشة.

(2) أنظر: (Roger Shattuck, James Q. Wilson, **Reflection on the Unity of Knowledge**, Academic Questions, sum, 1998, pp.16-56).

الاجتماعيّة وبين الستراتيجيّات الشموليّة في دراسة علم الأحياء، كما أنّ اتّجاه العلوم الاجتماعيّة يعتمد كذلك على علم الأحياء على الرغم من كون الاتّجاه المذكور هو اتّجاه *اختزاليّ* (reductionist)[1][2].

* **الوجه الثالث**: تتّصف البيانات العليّة في العلوم الاجتماعيّة بالعموميّة (أو الشموليّة)، كما هو الحال مع العلوم الطبيعيّة، وبناءً على ذلك، لا توجد حدود معيّنة في ما بين العلوم الاجتماعيّة والعلوم الطبيعيّة، بل على العكس، توجد نقاط حدوديّة ومناطق شاسعة بينهما، حيث تشغل بعض الفروع من العلوم الطبيعيّة مساحات واسعة داخل نطاق العلوم الاجتماعيّة، مثل *المعرفة العصبيّة* (Neurocognition)، وراثة وتطوّر السلوك (Behavior Genetics)، *وعلم الأحياء التطوّري* (Evolutionary Biologist)، والعلوم البيئية، بينما تحتلّ فروع علميّة في العلوم الاجتماعيّة قسماً كبيراً كذلك من الفروع

(1) وهي من الأخطاء العامة في الممارسة الفكريّة لدى العلماء التقليديّين وبقيّة الباحثين في قضايا الدين. ويستعمل مفهوم الاختزاليّة (Reductionism) للإشارة إلى الأخطاء المنهجيّة داخل آراء سمّاها أدولف رايناخ «فلسفات هذا وليس سوى هذا». وكثيراً ما تتلخّص هذه الآراء بجُمَل تتضمّن عبارة «ليس سوى..»، وهذه بعض الجمل كنماذج للأخطاء الاختزاليّة: ليس الإنسان سوى ماكينة معقّدة؛ ليست القوانين المنطقيّة سوى القوانين النفسيّة؛ القواعد الأخلاقيّة ليست سوى تجلّيات أخلاق مجتمع معيّن؛ ليست الأشياء المادّية سوى مجموعات مركّبة من كيفيّات نفسيّة؛ ليس الفكر الإسلاميّ المعاصر سوى مسائل كلاميّة جديدة. ويُقصد هنا أنّ عبارة «ليس سوى...» عبارة كاذبة، أو أنّها وليدة خطأ اختزالي. والمراد بالإختزالية خطأ يشغل الإنسان عن البحث ليدفعه صوب فلسفة «ليس سوى كذا وكذا». [المترجم].

(2) أنظر: (Wilson, ibid, p.292).

التابعة للعلوم الطبيعيّة مثل علم النفس المعرفيّ (Cognitive Psychology)، وعلم النفس التطوّري(Evolutionary Psychology)، وعلم الاجتماع الأحيائيّ وتفاسير متعلّقة بـ(علم جمال الفن الإحيائيّ)[1].

3 ـ 3 ـ الفلسفة التأويليّة (Hermeneutics)

تؤكّد هذه النظرة المعرفيّة (*الفلسفة التأويليّة*) على أنّ موضوع العلوم الإنسانيّة يتألّف من مفاهيم وأساليب وسلوكيّات ذات معانٍ، والتي تتكوّن بشكل اجتماعي. وهي تقول بأنّ الظواهر الموضوعيّة القابلة للاختبار والتعريف هي الموضوع الرئيسيّ للعلوم الطبيعيّة. على هذا، فلا مناص من اعتبارها من جملة الاتّجاهات والرّؤى التعدّدية. وعلى الرغم من ذلك فإنّ الفلسفة التأويليّة تصرّ على أنّ البحوث العلميّة ليست *محايدة* (neutral) حيث تؤثّر الفرضيات الخاصّة بكلّ نموذج، أو روابط كلّ علم على طبيعة المدركات والمشاهدات بصورة ظاهرة وخفيّة معاً. لذلك، لا يكفي نفوذ الأساليب التأويليّة للعلوم الاجتماعيّة إلى جميع فروع المعرفة فحسب، بل لا بدّ من اعتبارها داعية إلى وحدة المعرفة.

فإذا قبلنا بنظريّة **يورغن هابرماس** (**Jürgen Habermas**) القائلة بأنّ العلم ليس بحثاً محايداً، وأنّ معاني المدركات العلميّة إنّما تتحدّد من خلال روابطها الخاصّة بها، علينا إذاً أن نؤمن ـ وكما

---

(1) وقد تعرّضت نظريّة ويلسون بالطبع إلى الكثير من الانتقادات من حيث انحيازها إلى فلسفة العلوم الطبيعيّة، وتأكيدها على الأساليب الاختزاليّة باعتبارها السبيل الرئيسيّ للعلم، وكذلك بسبب تغاضيها عن ماهيّة العلوم الاجتماعيّة المشروطة، والاختلاف القائم بين الاستدلالات الأخلاقيّة غير المتعيّنة من جهة، وبين الشواهد المُتعيّنة للعلوم الطبيعيّة. أنظر .(Shattuck & Wilson, ibid, p.18)

قالت **هسّه** (Hesse)[1] ـ بأنّ الفلسفة التأويليّة جارية في عروق جميع العلوم حتى تلك المتّصفة بالتحليليّة والصرامة، وبذلك تُلغى كلّ الحدود بين العلوم الطبيعيّة والعلوم الإنسانيّة[2]. لكنّ إلغاء تلك الحدود سيؤدّي بالطّبع إلى إضعاف العلوم الإنسانيّة لمصلحة العلوم الطبيعيّة، في حين أنّ الفلسفة التأويليّة لا تؤيّد هذا المنحى التنازلي[3]. وترى **هسّه** أنّ القوانين العلميّة أو النظريّات الراقية هي مجرّد أمثلة أو رموز عن البيئة، وليست صورة للحقيقة، ولا حتى مخطّط ناقص عنها. من هنا، فإنّ النظريّات العلميّة قابلة للتفسير والتأويل، كما هي الحال مع أيّ مثال أو رمز آخر.

«إنّ النظريّة العلميّة عبارة عن شرح لكتاب الطبيعة، وتتطلّب تفسيرات دوريّة جديدة بين كلّ نظريّة ومشاهدة وكذلك بين كلّ نظريّة وأخرى، إضافة إلى أنّها تستلزم نقاشاً حول معنى اللّغة النظريّة في المجتمع العلميّ»[4].

---

(1) ميري هسه Mary Hesse (١٩٢٤م ـ): فيلسوفة إنكليزيّة معاصرة وأستاذة في جامعة (كامبريدج Cambridge). وهي خلافاً لما يقوله (دوهم Duhem)، تدّعي أنّ النماذج والتمثيلات هي عناصر متمّمة *لفهم التجربة العلميّة* (scientific practice)، سواء في التطوّر العلميّ أم التطوّر العامّ. وترى **هسّه** أيضاً أنّه غالباً ما نحتاج إلى إيجاد نموذج تمثيليّ (أو مماثل analogical model) لفهم نظام جديد أو ظاهرة جديدة من خلال مقارنتهما بظواهر أو أنظمة أخرى مألوفة. من أشهر كتبها: (١) *العلم والخيال البشريّ* - (Science and the Human Imagination) 1954؛ *النماذج والتمثيلات في العلم* - (Models and Analogies in Science) 1963؛ *الثورات والإصلاحات في فلسفة العلم* (Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science) - 1980م. [المترجم].

(2) أنظر: (Blur).

(3) أنظر: (Martin Eger, The Interests of Science and Problems of Education, Synthese Kluwer, 1989, p.82).

(4) المصدر نفسه، ص (20).

ويبدو للوهلة الأولى أنّ ما قالته **ميري هسّه** هو عرض لآراء **هابرماس**[1] وذلك لأنّ هذا الأخير كان قد كشف النقاب من قبل عن التأثيرات (أو الرّغبات) الذاتيّة للعلوم الطبيعيّة، وبيّن تأثير البنية المفهوميّة والمنهجيّة لكلّ علم في مدركاته وتطبيقاته. وأشار **هابرماس** إلى أنّ التأثّر أو الاهتمام الذاتي بالعلوم الطبيعيّة عبارة عن سيطرة على العمليّات الطبيعيّة وعلاقة تقنيّة، في حين يقول بأنّ الرغبة الذاتيّة في العلوم الإنسانيّة هي فهم وتوجيه المخلوقات البشريّة وعلاقة كونيّة (cosmological)، واضعاً عنصر الرغبة في العلم كحدّ فاصل بين المجالَيْن الاجتماعيّ والطبيعيّ.

بيد أنّ **هسّه** ترى خلاف ذلك، فهي تعتقد بأنّ الاهتمامات الكونيّة ليست مقتصرة على العلوم الإنسانيّة وحسب، بل يمكن ملاحظتها بوضوح في العلوم الطبيعيّة كذلك. واستناداً إلى هذا، فإنّ كلّ ظاهرة تكون موضوع البحث في مجال العلوم الطبيعيّة هي قابلة للتفسير والتأويل كأيّ حديث أو نصّ أو ظاهرة اجتماعيّة أخرى. وفي الحقيقة فإنّ كلّ ما يُقال حول الظواهر الطبيعيّة في العلوم لا يمثّل تفسيراً للواقع بل هو مجرّد تفسير أو تأويل للواقع من منظار خاصّ للنماذج البحثيّة الخاصة.

وجاءت بعد ذلك **مارتين إكر** (Martin Eger) لتضيف عامل الرغبة المنهجية ضمن تأييدها لنظرة **هابرماس** بشأن الاهتمامات

---

(1) قدّم هابرماس نوعيْن من التأثّر (أو الرّغبة) في ما يخصّ كلّ مجال من المجالات العلميّة؛ الأول هو (التأثّر من) ويتعلّق بالبنية المنطقيّة لمفاهيم وأسلوب كلّ علم وناجم عن ماهيّة ذلك العلم. والثاني (التأثّر بـ) ويشمل اهتمام أتباع علم ما بالجوانب والقدرات الخاصة لذلك العلم.

بالعلم ومقولات **ميري هسّه** حول الاهتمامات الفنيّة والكونيّة لجميع العلوم[1]. ومن خلال نظرتها الوحدويّة، تقول **إكر**: «إنّ العلم أيّاً يكن نوعه أو أيّاً تكن فروعه، فهو بشكل عامّ يتضمّن ثلاثة أنواع من الاهتمامات وبدرجات أو نسب متفاوتة، الأول الاهتمام الفنّي والذي يتعلّق بالاستشراف والسيطرة، وهو الذي يتسبّب في إيجاد العمل الأداتيّ، أو كما عبّر عنه **هابرماس** بقوله العمل الإرادي ـ العقلانيّ. الاهتمام الثاني هو الاهتمام الكوني والمتعلّق بفهم العالم وموقع الإنسان فيه، وخلق العمل التأويليّ ـ النّصيّ. أمّا الثالث فهو الاهتمام المنهجيّ الذي يخصّ تصحيح العلم وتطويره عن طريق رفع نسبة صحّة وصدقيّة المدركات، وبمعيّة الاهتمامين الآخرين العمل المتعمّد ـ العقلاني والعمل التأويليّ ـ النصّيّ. هنا بطبيعة الحال، فإنّ الجزء الأداتيّ للاهتمام المنهجيّ يكون متزامناً مع الاهتمام الفنيّ ليكوّنا بالنتيجة العمل الإراديّ ـ العقلانيّ. في حين أنّ الجزء الفكريّ منه والاهتمام الكونيّ يجعلان من العمل التأويليّ ـ النصّيّ أمراً ممكناً». إلّا أنّ **مارتين إكر** انتقدت الأنظمة التربويّة الشائعة من حيث اقتصارها على العمل الإراديّ ـ العقلانيّ للعلم والتركيز على الاهتمامات الفنية، فهي تعتقد بأنّ الأنظمة التعليميّة غافلة عن العمل التأويليّ ـ النصّيّ، وبالتالي فهي تعمل على قمع الاهتمامات الكونيّة. كما ترى أنّ صحّة واعتبار معارف العلوم الطبيعيّة باطلة وغير مؤثّرة في تكوين مفهوم (الأنا)، في حين تؤكّد على أنّ تأثير العلوم الاجتماعيّة في تشكيل وصياغة مدركات الأفراد حول أنفسهم، إنّما هي من آثار وبقايا الفلسفة الوضعيّة وما أغفله المجتمع العلمي.

---

(1) للتعرّف أكثر على آراء كلّ من ميري هسّة ومارتين إكر، أنظر: ***ديدگاه هاى جديد در فلسفه تعليم وتربيت*** (= الآراء الحديثة في فلسفة التربية والتعليم)، الترجمة الفارسية خسرو باقري.

3 ـ 4 ـ المذهب العمليّ (Pragmatism)

دافع المذهب العمليّ (*البراغماتيّة*) بدوره عن وحدة العلم، حيث أخذ **ديوي** على **أرسطو** تقسيمه العلم إلى جزئيْن: عمليّ ونظريّ، ومُدّعياً أنّ الثنائية وتمييز العلم النظريّ عن العلم العمليّ أدّيا في الوقت الحاضر إلى خلق حالة من الانفصام بين *الذات/ الفاعل* والموضوع، والرّأي والعمل، والجسم والعقل، والقدرة والحرّية وغير ذلك. وفي الحقيقة، أنّ دحض الثنائيّة والتعددية المعرفيّة في مجال القضايا التربويّة هو جوهر التفسيرات والتحليلات التي طرحها **ديوي**، ولهذا يقال: «إنّ العديد من انتقادات البرنامج الدراسيّ التقليديّ والجامعيّ كذلك يستند إلى اتفاق الناقدين الضمنيّ حول نقد **ديوي** لنظريّة **أرسطو** في المعرفة»[1].

والواقع أنّ الأسلوب الأبرز في عرض الانفصام والثنائيّة النظريّة والعمليّة يتجلّى عبر تأكيد **ديوي** على الوضع الجدليّ، وأهميّة أسلوب حلّ المسألة في إيجاد المعرفة، لأنّ قيمة وصحّة العلوم من وجهة نظره تتحدّد بمدى التأثير الذي تخلّفه تلك العلوم في حلّ المسائل العملية. «انتهت النظريّة المعرفيّة **لديوي** حول رفض الثنائيّة في العمل والنظريّة بالإشارة إلى الدور المؤثّر للعمل في منح الاعتبار والصحّة لحقيقة العلم. وعلى هذا، فإنّ الحقيقة مرتبطة بمدى فائدتها في البحث والتحقيق». وتُعتبر المعارف الإنسانيّة جميعاً من نوع المعرفة التجريبيّة، لأنّها تتضمّن المفاهيم والقضايا القابلة للطرح العملاني والاختبار التجريبيّ.

وخلافاً للفلسفة الوضعيّة (Positivism)، فإنّ المذهب العمليّ لا يُعارض البنية المنطقيّة للعلم أو طبيعة القضايا العلميّة، بل يؤكّد

---

(1) أنظر: (R. S. Peters, **The Philosophy of Education**, Oxford, 1975, p. 143).

فقط على قابليّتها للاختبار وقدرتها على الطرح العملانيّ. وعلى الرّغم من اهتمام المذهب العمليّ بالأسلوب التجريبيّ كأساس لوحدة العلم، كما تفعل الفلسفة الوضعيّة، فإنّ وحدة العلم التي يريدها المذهب العمليّ هي حاصل نوع من الوحدة المنهجيّة الخاصّة التي تتعلّق بتأثيرات النظريّات العلميّة وإنجازاتها في حلّ القضايا العمليّة. ومع أنّ قابليّة الاختبار التجريبيّ تمثّل معياراً مهمّاً في المنهجيّة المذكورة، إلّا أنّ موضوع تلك الاختبارات التجريبيّة يؤشّر على معيار نجاح النظريّة أو الإنجازات وما يتعلّق بها في حلّ أيّة مسألة. وهذا يعني أنّ أيّ إدراك تنطوي قضاياه على قابليّة الاختبار التجريبيّ ولا يثبت نجاحها إلّا من خلال حلّ المسألة بالتجربة، فإنّ الإدراك المذكور يسمّى حينئذٍ بالعلم[1].

وبخلاف الفلسفة التأويليّة (Hermeneutics)، فإنّ وحدة منهجيّة العلم تعني في المذهب العمليّ والفلسفة الوضعيّة على السواء بسط منهجيّة العلوم الطبيعيّة في مجال العلوم الإنسانيّة. والحقيقة أنّ النواة المركزيّة لمنهجيّة العلوم الطبيعيّة تشتمل على بعض الضوابط كقابليّة الاختبار التجريبيّ، والانسجام والمواءمة المنطقيّة، والالتزام بالعمليّات الشاملة للنقد والتقييم. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ على النظريّة ـ وفقاً لمنهجيّة العلوم الطبيعيّة ـ أن تتناول وصف القوانين الشاملة والتنبّؤ بالأحداث المستقبليّة وبيان الظواهر، ومن شأن تلك الإلزامات أن تُعرّض (مسألة) تعميم منهجيّة العلوم الطبيعيّة لبعض المشاكل[2].

---

(1) أنظر: (J. Donald Batler, **Four Philosophies and their Practice in Education and Religion**, New York, Harper & Row, 1968, p. 144).

(2) دانييل ليتل، ***البيان في العلوم الاجتماعية***، الترجمة الفارسية عبد الكريم سروش، طهران، منشورات (صراط)، 1994م، ص (384 ـ 385).

وهكذا نلاحظ ابتعاد المفكّرين المعاصرين عن الفلسفة الوضعيّة المنطقيّة الأولى أكثر من ذي قبل. على سبيل المثال، لا يحبّذ **ويلارد فان أورمان كواين** (Willard Van Orman Quine 1908 ـ 2000م) الفصل بين القضايا التركيبيّة والقضايا التحليليّة أو القضايا النظريّة عن القضايا المرئيّة في *الفلسفة الاختزاليّة* (Reductionism)، مبرراً ذلك بقوله إنّه على الرّغم من أنّ علومنا، بشكل عامّ، ذات صلة بالعالم الطبيعيّ، وبالتالي العالم التجريبيّ، إلّا أنّ تلك العلوم تتضمّن كذلك بعض الجوانب التحليليّة والمنطقيّة[1]، أي أنّ نسيج العلم يضمّ كلا النوعيْن من القضايا، القضايا التحليليّة والقضايا التركيبيّة، ولكن بمعايير مختلفة بالطّبع، وأنّ تأكيد القضايا المرئيّة أو إثباتها أو حتى رفضها، يتعلّق بالنظريّات. إنّ علمنا بالعالم هو ثمرة النظريّات التي أوجدناها نحن، حتى لو تحوّلت تلك النظريّات إلى قضايا مرئيّة وتمّ إثباتها بالتجربة. على هذا الأساس، فإنّ كليّة المعرفة البشريّة عبارة عن شبكة متماسكة (seamless web) تتضمّن نموذجاً تجريبياً، لكنّ بعض أجزائها تكون مرتبطة بالتجربة سواء أكان ذلك بشكل مباشر وجليّ أم غير مباشر وخفيّ، يضاف إلى ذلك أنّ جزءاً بسيطاً من تلك السلسلة المتّصلة يمتلك نتيجة للمشاهدة أو الرؤية، وأمّا القضايا التحليليّة فهي الغالبة في بعض أجزاء تلك السلسلة فقط[2].

وهكذا، فإنّ ما يطرحه أنصار وحدة نظريّة المعرفة يبتني إمّا على وحدة أسلوب العلم، أو على وحدة الموضوع أو وحدة الفاعِل.

---

(1) خسرو باقري، «*معنا و بى معنايى در علم دينى*» (= المعنى واللّامعنى في العلوم الدينيّة)، مجلة (*حوزه و دانشگاه*) عدد مزدوج، 16 ـ 17، 1998م، ص (20).

(2) المصدر نفسه، ص (20 ـ 21).

فقد أكّد كلّ من جون ديوي[1] وبوبر على وحدة منهجيّة المجالات

---

(1) جون ديوي John Dewey (١٨٥٤ ـ ١٩٥٢) فيلسوف وعالم نفس أميركي من أوائل المؤسّسين للفلسفة البراغماتيّة وزعيم من زعمائها، بل ويقال إنّه هو من أطال عمر هذه الفلسفة، واستطاع أن يستخدم بلباقة كلمتين قريبتين من قلب الشعب الأميركي هما (العلم و الديمقراطية). فقد كان يطمح لبناء مجتمع ديمقراطيّ وفلسفة علميّة. ويرى أن النظام الصحيح هو الذي يحقق المرونة بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي ينتمي إليه ويعيش فيه. وتجلت عبقرية ديوي في ربطه ربطاً واعياً بين التربية والمجتمع والحياة، فالحياة تطوّرت في أوروبا، وأصبح المجتمع الأميركي مجتمعاً صناعياً. وهو يعتقد بأنّ المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً صغيراً تدبّ فيه الحياة، وأنّ التربية المستمرّة هي التي لا تتوقّف عند سنّ معيّنة بل لا بدّ من أن تكون من المهد إلى اللّحد فهي ليست جرعة تُعطى مرة واحدة وإلى الأبد، إنّما هي بحاجة إلى الاستمرار لأنّ العلم دائماً لديه شيء جديد يوافينا به. ولديوي نظريّة ركّز فيها على بعض النقاط الأساسيّة هي: التعلّم من خلال العمل والعمل اليدويو وحلّ المشاكل بطريقة سيكولوجية من دون جرح مشاعر الطلاب. ويرى أنّ المدرسة هي مختبر وليست قاعة محاضرة، ويرفض نظريّة جون لوك التي تقول بأن الإنسان يُولد وعقله صفحة بيضاء خالية من الكتابة. فالعلاقة الصحيحة برأيه قائمة على التفاعل، وهذا يعني أنّ طريقة التدريس الملائمة هي التي تعتمد على الحوار وحلّ المشكلات والتعلم الذاتي. والفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف إشكالي من عقدة أو عقبة تعترض مجرى التفكير، فالطبيعة تتغيّر باستمرار وتغتني وتزداد ثراءً وتغيّر الفكر معها. وهكذا فإنّ العمليّة مستمرة، إذ لا حقائق مطلقة ولا المعرفة ثابتة، فكلّ شيء يعتريه التغيّر. ولقد وضع ديوي كتاب سمّاه كيف نفكر وكيف نحلّ المشاكل ووضع خمس مراحل لحلّ المشكلة، هي: (١) الشعور بالمشكلة (٢) تعريف المشكلة وتحديدها (٣) وضع الفرضيّات واقتراح الحلول (٤) التحقّق من التجربة، أي اختبار الفرضيّات (٥) الوصول إلى النظريّة والتعميم. وأكّد على العلاقة الوثيقة بين التقدّم العلميّ والنظام الديمقراطيّ، فاستفادت أميركا من أفكاره في موضوع التربية، وجذب العقول، واستقطاب كلّ علماء الأرض. وهو يعتبر الفلسفة سلطة تشريعيّة مهمّتها نقض القِيَم الحاضرة، واقتراح قِيَم جديدة تواكب التغيّرات الحاصلة في الحياة. ومن مهامّ الفلسفة أيضاً تفسير نتائج العلم الاختصاصي. =

المختلفة للمعرفة، في حين اتّفق مُعظم أتباع فلسفة الوحدة على أنّ وحدة العلم قائمة على وحدة الذات/الفاعل ووحدة العالم، وهو ما أشارَ إليه **بيترز** بقوله: «بما أنّ العالم أو الذات/الفاعل العالم هو واحد، فإنّ المعرفة المتعلّقة بهذا العالم أو العلم الناجم عن ذلك الذات/الفاعل هو واحد أيضاً»[1].

الأمر ذاته ينطبق على **فروبيل** (Fröbel)[2] الذي أكّد على أهميّة

= كانت حياة جون ديوي تعجّ بالنشاط والحركة، حيث تعدّى تأثيره الولايات المتّحدة الأميركيّة وامتد الى بقيّة العالم، فترجمت كتبه إلى لغات عديدة، واستشارته الحكومة الروسيّة عقب ثورتها ليضع نظامها التعليمي على أسس تقدميّة، وزار محاضراً كلّاً من اليابان والصين وتركيا والمكسيك، وكانت لنظريّاته وطرائقه أعمق الأثر في توجه التربية في سائر الأمم الناطقة باللغة الإنكليزيّة والمتأثرة بثقافتها. [المترجم].

(1) أنظر: (J. Donald Batler, **Four Philosophies and their Practice in Education and Religion**, New York, Harper & Row, 1968, p. 129).

(2) فريدريك ويلهلم فروبيل Friedrich Wilhelm August Fröbel (١٧٨٢ - ١٨٥٢م): معلّم ألماني وتلميذ (يوهان بستالوزي Johann Heinrich Pestalozzi) - واضع قواعد التعليم الحديث المبنيّ على أساس أنّ الأطفال لهم احتياجات وقدرات استثنائية. طوّر مفهوم رياض الأطفال (kindergarten)، وكان أوّل من أطلق هذا المصطلح الذي ما زال يُستخدَم في اللغتيْن الألمانية والإنكليزيّة. تتلمذ على يَد مراقب للأحراج (الغابات) لحبّه الكبير للطبيعة. وهو في الخامسة عشرة من عمره. وفي عام (١٧٩٩م) ترك الحراجة وقرّر أن يدرس الرياضيّات وعلم النبات. عمل مسّاحاً للأراضي من (١٨٠٢) إلى (١٨٠٥م). وخلال دراسته الثانويّة في (فرانكفورت) إطّلع على آراء بستالوزي وعمل بعد ذلك معه في سويسرا. قام بتدريس ثلاثة أطفال لعائلة نبيلة في (فرانكفورت) من سنة (١٨٠٨) إلى سنة (١٨١٠م)، ثمّ أصبح معلّماً في مدرسة (بلامانشه Plamannsche Schule) في برلين. وقد أصدر فروبيل أوّل كتاب من كتبه الخمسة عام (١٨٢٠م) بعنوان إلى شعبنا في ألمانيا (An unser deutsches Volk)، أمّا كتبه الأربعة الأخرى فقد صدرت بين عامي (١٨٢٠) و(١٨٢٣م). وفي (١٨٢٦م) أصدر فروبيل أهم أعماله =

الإيمان بوحدة العالم كأساس وقاعدة للعمليّة التربويّة، وعلى **راسل** (Russell)[1] أيضاً الذي تمسّك بنظرية كليّانيّة (Holism) العلم، وينطبق على **فيليب هنري فنيكس** (Philip Henry Phenix) الشيء نفسه حيث اعتقد بضرورة أن تتّسم عمليّة التعلُّم والبرنامج الدراسي بجودة الكلّ المُنظَّم نفسها لأنّ كلّ شخص، بشكل أساسيّ، هو عبارة عن كلّ منظَّم وليس مجموعة من الأجزاء المنفصلة.

= الأدبية وهو تعليم الإنسان (Die Menschenerziehung)، وأسّس صحيفة أسبوعية بعنوان أُسَر التعليم .(Die erziehenden Familien)، وهو صمّم الألعاب التعليميّة وسمّاها هدايا فروبل (Froebel Gifts). لكنّ الإنجاز الأهمّ لفروبل يكمن في تركيزه على أهميّة نشاط الأطفال في التعلّم، وهو الذي أدخل مصطلح العمل الحرّ (free work) إلى علم أصول التدريس (pedagogy) واللعبة (game)، وحازت أفكاره وآراؤه حول تطوير الطفولة والتعليم إعجاب الطبقة الحاكمة وخاصة البارونة الهولنديّة (فرايهيرين Freiherrin). [المترجم].

(1) برتراند راسل Bertrand Russell (١٨٧٢ ـ ١٩٧٠م): فيلسوف ورياضي وكاتب إنكليزي، يُعدّ من أعظم الفلاسفة. حصل على جائزة نوبل عام (١٩٥٠م) بالإضافة إلى نوط الاستحقاق ذي القيمة الكبيرة والذي قلّده إياه الملك جورج السادس عام (١٩٤٩م) وجائزة (سوننج) من جامعة (كوبنهاغن) عام (١٩٦٠م). كما كان ناشطاً بارزاً ضد الحرب وضد الأمبرياليّة، وشجع التجارة الحرّة بين الشعوب. تميز راسل بكونه ناقداً ساخراً بالإضافة إلى كونه عالماً إجتماعياً دقيقاً؛ كتب ما يزيد عن المائة كتاب والكثير من المقالات في الفلسفة وعلم النفس وعلم الإجتماع والسياسة والدين والأخلاق والجنس. ويعتبر كتابة *ألف باء النسبية* (The ABC of Relativity) من أروع ما كتب في هذه النظريّة العظيمة. مات وعمره حوالي المئة عام في سنة (١٩٧٠م). ومن أعماله: مبادئ الرياضيات وتاريخ الفلسفة الغربيّة ومشكلات الفلسفة. ومن أقواله المشهورة: «إنّ مبرّر احترام الأطفال لآبائهم لا يعدّ أقوى من ذلك الخاص بإحترام الوالدين لأطفالهم في ما عدا أنّه عندما يكون الأطفال صغاراً يكون الآباء أقوى منهم الأطفال!». [المترجم].

4 ـ نظريّة صدر الدين الشيرازي

تُعتبر نظريّة أصالة الوجود **لصدر الدين الشيرازي** فلسفة قائمة على أساس الوحدة بكلّ معنى الكلمة، وهي تدعو إلى الوحدة في جميع المجالات ومنها نظريّة المعرفة، وذلك لأنّ نظريّاته التي تتناول موضوع الوحدة التشكيكيّة للوجود، والحركة الجوهريّة ومساوقة العلم للوجود، واندماج العلم الحضوريّ بالعلم الحصوليّ، كلّها تؤكّد على وحدة العلم بشكل مُنسجم.

4 ـ 1 ـ الوحدة الموضوعيّة للعلم

استناداً إلى مبدأ الوحدة التشكيكيّة أو الوحدة الشخصيّة للوجود، فإنّ كلّ ما يُناقش من قبل العلوم ويشكّل موضوع معارفنا، يعود في الواقع إلى حقيقة واحدة. فمبدأ علم الوجود المهمّ هذا في فلسفة **صدر الدين الشيرازي** التي تقول برجوع الكثرات في الكميّة والحدّ والتعريف والقوة والفعل والتقسيمات الوجودية (مثل الجانب الذهنيّ والعينيّ والواجب والممكن والرابط والمستقلّ) وغيرها، رجوعها إلى الوحدة؛ هذا المبدأ المهمّ هو الوحدة المشْرِفة على الكثرة والمشتملة عليها أيضاً. ومن هنا فإنّ جوهر اختلاف الموجودات ليس مُنفصلاً عن جوهر اشتراكها، ولا يوجد أيّ نوع من الغيريّة أو الانسلاخ الذاتيّ، بين الأشياء أو الوجودات المُتعيّنة، وإن كانت كثرتها وتعدّدها وتنوّعها المنبثق من تشخّصنها هي واقعيّة.

هذا، وتُعتبر وحدة العالم التي تمثّل موضوع المعرفة، أساساً لوحدة المعرفة نفسها. والعلم هو الذي يتناول عالم الوجود ويمثّل مظهراً لحقيقة واحدة وهي الوجود، سواء أكان ذلك العلم حضورياً أم حصوليّاً، أو كان العلم الحصوليّ علماً تجريبياً أم استدلالياً وعقلياً، أو كان مستنداً إلى النّقل. ولذلك يمكن القول بصراحة: «إنّ المعرفة

البشريّة بأكملها تتعلّق بعلم الوجود (الأنطولوجيا)، وأمّا الاختلاف بين المعارف البشريّة فهو مجرّد اختلاف في المراتب الوجوديّة».

وقد يتناول علم الوجود أحياناً الوجودات الطبيعيّة حيث يُطلق عليه اسم (العلوم الطبيعيّة Natural Sciences). وفي أحيان أخرى نجد علم الوجود يتناول معرفة الوجود الإنسانيّ وعندئذٍ يُطلق عليه (العلوم الإنسانيّة Human Sciences). وربما تناول علم الوجود الموجودات غير الجسمانية وحينئذٍ يُسمّى (علوم ما بعد الطبيعة Metaphysics). وحتى علم الوجود الطبيعيّ، فقد يبحث مرّة علم وجود الأجسام المادّية، أو الأجسام العضويّة، أو الأجسام الحياتيّة (الحيوية)، وفي كلّ تلك الحالات يبقى اسمه (علم الوجود)، وتبقى دراسته لمظهر من مظاهر الوجود أساس اهتمامه ومحور تركيزه. بالإضافة إلى أنّ هناك مراتب كذلك في كلّ من علم الوجود الإنسانيّ وعلم وجود ما وراء الطبيعيّ.

ولا شكّ في أهميّة الماهيّات والمفاهيم التي يستنبطها العقل عن الأشياء والوجودات المُتعيّنة (أي الظهورات المُعيّنة في الوجود)، والتي تتناول جميعها الظهورات الفعليّة للوجود الحقيقيّ، في عمليّة إدراك العالم. لذا، على الرّغم من أنّ التوحيد هو صفة الوجود، إلّا أنّ التمييز هو صفة العلم[1]. أي، أنّ النظرة الوحدويّة والتعدديّة ضروريّة لمعرفة حقيقة العالم. وتجدر الإشارة إلى أنّ **صدر الدين الشيرازي** لم ينحَ صوب النظرة الوحدويّة من منظار التمييز أو الاختلاف، فضلاً عن أنّه لم يُحبّذ النظرة التعدّدية البحتة المفرغة من النظرة الوحدويّة للعالم.

---

(1) «فالتوحيد للوجود والكثرة والتميز للعلم...» (أنظر صدر المتألّهين، ***الأسفار العقليّة الأربعة***، محمد خواجوي، الجزء الثاني، ص 357).

وبشكل عامّ، فإنّ فلسفة أصالة الوجود تستلزم وحدة معرفيّة، ولا يمكن افتراض أصالة للوجود وافتراض الماهيّات والكثرات أمراً اعتباريّاً، في الوقت الذي يتمّ فيه تجاهل الجانب الوجوديّ الأنطولوجي للمعرفة ووحدة المعرفة في علم المعرفة. لذلك، مع القبول بالبُعد الاختصاصيّ لفروع المعرفة وتميّزها، يبقى من الضروريّ بمكان بحث فروع المعرفة في إطار علم الوجود الشامل من خلال ارتباطها ببعضها البعض، وباعتبارها مجالات لمعرفة المظاهر المختلفة لحقيقة واحدة.

إنّ الوحدة التشكيكيّة للوجود بوصفها موضوعاً للمعرفة تقتضي الوحدة التشكيكيّة للمعرفة نفسها، ونتيجة لتمايز موضوع الوحدتيْن المذكورتيْن فإنّ تمايز العلوم هو تمايز تشكيكيّ يشير على الدوام إلى الوحدة البنيويّة، ولا يعنى بفصل أو تفكيك النسيج المعرفيّ إطلاقاً. الشيء نفسه يقال عن منهجيّة العلوم فهي ليست منهجيّة مقتصرة على الأساليب التجريبيّة أو التأويليّة وغيرها، بل مؤلّفة من مجموعة أساليب بحثيّة تُستخدم بما يتناسب وكلّ موضوع وفي مختلف الفروع. سوف نشير قريباً إلى أنّ الوحدة التشكيكيّة تتطلّب اتّجاهاً مركّباً في المنهجيّة، وهي لا تنسجم مع الاتجاه الشموليّ أو الحصريّ الذي يغلب على نظريّات الفلسفة الوضعيّة وغيرها من النظريّات الأخرى.

4 ـ 2 ـ الوحدة الفاعليّة للعلم

تشترك العلوم جميعاً في دور موحّد في تعيين وتكوين فعليّة الذات/ الفاعل، وبشكل عامّ يُعتبر اكتساب العلم حركة موحّدة نحو تطوير وتوسيع وجود الإنسان، على الرغم من الاختلافات المحتملة في بنية تلك العلوم ومفاهيمها، والأساليب المُستخدَمة في البحث والتحقيق والانتقال والموضوعات والقضايا. فاستناداً إلى نظريّة اتحاد العاقل والمعقول، ليست العلاقة القائمة بين العالم والمعلوم هي

وحدها من نوع العلاقة الموضوعيّة، بل إنّ العلاقة التي تربط بين العلم ـ أيّاً يكن نوعه ـ وبين العالم، هي الأخرى تشير إلى وجود اتّصال واتّحاد للحقيقة. «إنّ نفس العالم متّحدة من خلال حركتها الجوهريّة مع الوجود الخارجيّ للعلم الذي هو المعلوم بالذات. وبوساطة ذلك تتمكّن (النفس) من معرفة الأمور والمسائل الأخرى التي تتحقّق وتصبح معلومة بالعرض نتيجة ذلك الوجود»[1].

نعم، إنّ النفس هي حقيقة واحدة ذات مراتب مختلفة، إضافة إلى أنّها تتمتّع بمراتب إدراكيّة أخرى مختلفة، فهي تدرك الشهود الحسّيّ في مرتبة من المراتب، وفي المرتبة الأخرى تدرك الشهود المثاليّ، وفي المرتبة التي تليها تدرك الاستدلال العقلانيّ، وفي المرتبة اللّاحقة تدرك الشهود العرفانيّ، ومع كلّ إدراك من تلك المدركات تكتسب فعليّة جديدة. وبالنسبة إلى النفس الإنسانيّة المجرّدة التي هي متحرّكة بالذات، هناك إمكانيّة لأن تتجلّى في الشؤون والمراتب المختلفة مرة في هيئة العقل النظريّ، ومرّة في هيئة العقل العمليّ، وربما كذلك في هيئة النفس الحيوانيّة أو النفس النباتيّة. فهي في حالة انتقال دائم ومستمرّ عبر المراتب المتعدّدة لوجودها المجرّد. وفي أثناء ذلك تُنجز واجبيْن (تكليفيْن) معيّنيْن هما: أوّلاً قبول مدركات عالم العقل، وثانياً التصرّف في عالم الجسم[2]. وفي الأساس فإنّ حركة الإنسان الجوهريّة هي حركة علمي حيث تظهر للنفس خلال كلّ عمليّة إدراك صورة أو فعليّة جديدة تكتمل بموجبها

---

(1) آية الله جوادي آملي، **شرح حكمت متعاليه** (= شرح الحكمة المتعالية)، الباب الثاني، الجزء الأوّل، ص (195 ـ 196).

(2) أنظر: صدر المتألّهين، **الأسفار العقليّة الأربعة**، ج8، ص (255) و (385)؛ وكذلك: صدر المتألّهين، ***الشواهد الربوبيّة في المناهج السلوكيّة***، ترجمة محمد جواد مصلحي، ص (299 ـ 300).

واقعيّة النفس. وتمنح الصور العلميّة المذكورة (سواء أكانت صورة حصوليّة أم حضوريّة أو تجريبيّة أو عقلانيّة أو فنيّة أو غير ذلك) فعليّة جديدة لهذه الحقيقة المجرّدة؛ أي أنّ النفس تتطوّر وتتوسّع وتكتسب فعليّة جديدة من خلال اكتساب وإيجاد الصور العلميّة، وهي فعليّة من شأنها أن ترفع درجة كمال النّفس.

«إنّ الصور المعقولة هي قوام وجود النفس وسبب خروجها من قوّتها بالفعل لتصل إلى مقام التجرّد من خلال التحوّلات الجوهريّة»[1].

وبناءً على ذلك، فإنّ الحقيقة الواحدة ليست هي الذات/ الفاعل الوحيد التي تتناول الإدراك في مجالات العلم المختلفة، بل إنّ التأثير الذي تولّده المعرفة العلميّة على الفعليّة، وتحقّق الذات/ الفاعل كذلك، لا يقتصر على أيٍّ من العلوم بما فيها العلوم الاجتماعيّة والفنيّة والتجريبيّة والحضوريّة، حيث تُعتبر عمليّة تبلور وتعيين فعليّة النفس الإنسانيّة من الخصائص العامة والذاتيّة للعلم، وإن اختلف مقدار التأثير المذكور ونسبته في مجالات العلم المختلفة وذلك وفقاً للأساليب التربويّة المتباينة.

وفي الوقت الذي يقوم فيه مبدأ الوحدة التشكيكيّة ببيان وتفسير وحدة العلم على أساس وحدة موضوع العلم بوصفه (علم الوجود)، فإنّ مبدأ الحركة الجوهريّة يعمل على توضيح وحدة العلم على الرغم من التنوّع في بنية وأجزاء كلّ فرع علميّ، وذلك على أساس الدور الفريد الذي تلعبه المعارف في فعليّة الوجود الإنساني. وتجدر الإشارة إلى أنّ مفهوم العقل الفعّال في الفلسفة الإسلاميّة هو الآخر يفتح الباب أمام الوحدة التشكيكيّة في العلم، إضافة إلى دلالته على

---

(1) المصدر نفسه، ص (152).

اتجاه الوحدة التشكيكيّة للتربية والتعليم. واستناداً إلى نظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول العقل الفعّال والتي لا تنطوي على اختلاف جوهريّ عن آراء الفلاسفة المسلمين الآخرين، فإنّ جميع المدركات العلميّة بصرف النظر عمّا إذا كانت تتعلّق بالعلوم الطبيعيّة أو الاجتماعيّة، هي مدينة لتدخّلات العقل الفعّال. وكما أوضحنا قبل هذا فإنّ النفس الإنسانيّة الناطقة تظهر وتتطوّر بسبب تأثيرات العقل الفعّال، لتصل إلى إدراك المعاني. ويُجمع الفلاسفة المسلمون على أنّ عقولنا مفتوحة على عالم ما وراء المادّة، وأنّ مدركاتنا هي حصيلة التعامل بين جهود الإنسان وتجاذبات عالم عقول المجرّدات. فالعقل الفعّال يحتلّ مرتبة شريفة ومتعالية من مراتب العقلانيّة وهو الذي يُحوّل العقل الهيولانيّ لكلّ منّا إلى عقل بالفعل. كما تتبلور حركة النفس الاستعلائية التي هي نوع من الحركة العلميّة في ظلّ تجاذبات العقل الفعال. أمّا أجزاء العقل الفعال، ومساعداته لإدراك المعاني، وإيجاد العلم فليست مقتصرة على فرع مُعيّن أو مجال مُحدّد.

ويستند العلم الذي هو ثمرة فعاليّة العلماء والتجارب الإنسانيّة المتراكمة، إلى العلم السرمديّ، وذلك وفقاً للتهذيبات النفسانيّة، بينما تلعب الدرجات الوجوديّة للعلماء والمخترعين دوراً كبيراً ومصيرياً في مسألة صحّة واعتبار القضايا العلميّة. بمعنى، أنّ اختلاف المراتب الوجوديّة لأفراد البشر يمثّل سبب اختلاف مراتب العلماء وعلومهم. فكلّ منّا واستناداً إلى مرتبته الوجوديّة، يستطيع الوصول إلى مرتبة من مراتب العلم الذي ترتبط صحّته بدرجة الفرد الوجوديّة من حيث (تطابقها مع الأمر الواقع).

وبالنظر إلى أنّ الدرجة الوجوديّة لكلّ منّا تشير إلى النسبة أو المسافة التي تفصلنا عن ذات الوجود أو واجب الوجود، فإنّ صحّة

واعتبار علمنا يرتبط كذلك بمدى قُربنا من ذات الوجود. من هذا المنطلق، فإنّ القضايا العلميّة التي هي أشبه ما تكون تقريراً للحقيقة، لها درجات مختلفة من حيث (التطابق مع الأمر الواقع)، وبالتالي فإنّ واقعيّتها هي واقعيّة تشكيكيّة. أمّا علمنا الذي هو انعكاس للعلم السرمديّ في مرآة وجودنا، فإنّه يُرينا الواقع كما هو وبحسب تهذيباته وتعديلاته. ولا شكّ في أنّ حضور العقل الفعال وتدخّله في إيجاد وتوسيع دائرة العلم أمر مرتبط بتهذيبنا لأنفسنا.

ويتبيّن من ذلك أنّ الرجوع إلى المصادر الموثوقة يمثّل أحد سُبُل التقييم المشروط بصحّة المصادر التي تُوجِد العلم وتمنحه الاعتبار، لكنّ اعتبار تلك المصادر نفسها التي تشكّل قوام العلم هي الأخرى مرتبطة بتهذيب وجود العلماء وتعديله، ومن ثمّ تهذيب تلك النفوس من النقائص وتطهيرها من الوساوس. وبناءً على ذلك، تندرج المعايير الأخلاقيّة ضمن المعايير التي تحدّد الصحّة والاعتبار أو تؤدّي دور المعايير المساعدة. وعلى الرّغم من ضرورة تدخّل المعايير الأخلاقيّة في إيجاد القضايا العلميّة، ومنحها الاعتبار المطلوب في جميع الفروع العلميّة، إلّا أنّ مقدار الاهتمام بهذا النوع من المعايير يتباين إلى حدّ ما في العلوم المختلفة. وممّا لا شكّ فيه أنّ النّفعية والكذب والظلم وغيرها من العوامل تؤثّر سلباً على صحّة القضايا العلميّة واعتبارها.

4 ـ 3 ـ وحدة ماهيّة العلم

تمتلك الصور الإدراكيّة للإنسان، بما فيها الصور الحسّية والخياليّة والمعقولات، وجوداً مادّياً أو ذهنيّاً، وهو وجود يختلف عن الوجود المادّي للأشياء الخارجيّة. أي، أنّ جميع العلوم بغضّ النظر عن اختلافاتها البنيويّة أو المفهوميّة، هي من سنخ الوجود وبذلك تمتلك وجوداً مجرّداً. واستناداً إلى مبدأ أصالة الوجود فإنّ

حقيقة العلم وكلّ ما يمنح الشخْصَنَة للعلم أو يتبنّى علميّة العلم، هو عبارة عن الوجود التجريديّ للعلم كما أنّه وجود واحد وأصيل. في حين أنّ الأسلوب الخاصّ أو المفاهيم الخاصة والبنية المُعيّنة المتعلّقة بكلّ مجال من مجالات المعرفة، كلّ هذه العوامل تلعب دوراً ثانويّاً في عمليّة العلم، وذلك لأنّ الخصائص البنيوية وأسلوب كلّ علم ومفهومه هي من وحي تصوّرات أذهاننا، وبالتالي فهي تُعتبر ثانوية وليست ذات أهميّة تُذكر، وهي لا تُستخدَم إلّا لمجرّد التمييز أو التشخيص الدقيق.

وفي الحقيقة إنّ تعريف العلم بالوجود المجرّد هو السبب في تبرير الخصائص المتعلّقة بموضوع كلّ فرع من فروع العلم وأسلوبه ومضمونه وبنيته في ظلّ اختلاف المراتب الوجوديّة للعلم، واعتبار تميّز العلوم عن بعضها البعض نوعاً من التمايز التشكيكيّ. ويعود السبب في ذلك إلى أنّ العلوم هي وجودات مجرّدة تُعزى شخْصَنتُها إلى وجودها. أمّا ملاحظة الوحدة الأنطولوجيّة للعلم واعتبار اختلافات العلوم وتميّزها واقعاً ملموساً، فتقودنا إلى العودة ثانية إلى نظريّة الوحدة في الكثرة والكثرة في الوحدة **لصدر الدين الشيرازي**، في حين أنّ تعريف العلم كعَرض ومقولة من مقولات الماهيّة مع حذف إمكانية التشكيك في العلم، هذا التعريف لا يمتلك أيّة أرضيّة تكفل إعادة الاختلاف في الفروع العلميّة إلى مراتب حقيقة واحدة.

ومن جهة ثانية، فإنّ العلم هو فعل التفاتيّ مبنيّ على أساس العلاقة بين العالِم والمعلوم أو الجمع وحضور المُدرِك والمُدرَك. إذاً، فحضور العالِم في ذاته أو عِلم *الذات/الفاعل* العالِم بذاته، والذي يتّفق الفلاسفة على كونه نوعاً من العلم الشهوديّ، هو مقدّمة لأيّ إدراك أو علم، إضافة إلى أنّه سبب اندماج العلم الحضوريّ مع العلم الحصوليّ وبالتالي وحدة المعرفة (أو اتّحادها). بعبارة أخرى،

إنّ النفس المُبدعة للصور الإدراكيّة أو الصيّادة لتلك الصّور في بعض الأحيان، تمتلك علماً حضوريّاً بالصّور المذكورة. بمعنى أنّه لا فرق لدى النفس في ما إذا كانت جميع المدركات العلميّة تندرج ضمن مجال العلوم التجريبيّة أو العلوم الاجتماعيّة، فكلّها حاضرة لدى النفس ومشهودة من قِبَلها. وكذلك لا فرق بين العلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة من المنظار نفسه، فكلّ منها يمثّل علماً بوجود شيء ما وهو من نوع العلم الحضوريّ أيضاً، وهو مُقَدَّم على العلم بماهيّة ذلك الشيء. وهذا يعني أنّه وفي جميع العلوم تشهد النفس وجود الظواهر قبل إدراك ماهيّتها. إلّا أنّ نوع كلّ شهود بالطّبع يتناسب مع المرتبة الوجوديّة للشيء الذي إمّا أن يكون مرتبة حسيّة أو مثاليّة أو عقليّة.

وترتبط الشهودات الحسّية والمثاليّة والعقليّة على التوالي بوجود الأشياء العينيّة والوجودات المثاليّة، وبالتالي بوجود المجرّدات. ووفقاً لهذا، فإنّ جميع المدركات العلميّة بما في ذلك المدركات التجريبيّة وغير التجريبيّة والطبيعيّة والاجتماعيّة، ممتزجة مع العلم الشهوديّ من أربع جهات. وتُعتبر المدركات العلميّة مندمجة مع العلم الحضوريّ من حيث علم النفس الشهوديّ بذاتها وعلمها الشهوديّ بالوجود العينيّ أو الذهني لشيء مُعيّن، ومن حيث علمها الشهوديّ بالصورة الذهنيّة لذلك الشيء، وأخيراً علمها الشهوديّ بالوجود الخارجيّ للعلم.

مع ذلك كلّه فإنّ نظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول واقع الكثرة وتأكيدها على أنّ مشاهدة التكثّر والاختلاف والتنوّع بين الموجودات، والناجمة عن خصائص الوجودات المُتعيّنة الجزئيّة والشخصيّة للأشياء، هذه النظريّة أدّت إلى تمييز اتّجاه علم المعرفة في الحكمة المتعالية عن الوحدة الساذجة غير المكتملة المتعلّقة

ببعض مجالات العرفان التقليديّة، مُعتبرة أنّ سبب التكثّر هو النظرة الازدواجيّة الذاتيّة للإنسان. وعلى الرغم من تداول نظريّة الوحدة في الكثرة في إطار بحوث علم الوجود، وبالنظر إلى مبدأ مساوقة العلم للوجود، فقد اخترقت النظريّة المذكورة مجال علم المعرفة كذلك، وأدّت إلى اعتبار وحدة العلم نوعاً من الوحدة في عين الكثرة مؤكّدة على واقعيّة تمايزها واختلافها في الوقت الذي اهتمّت فيه بالقواسم المشتركة للعلم. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا النوع من الوحدة في العلم والمسمّى الوحدة التشكيكيّة، يختلف عن نظريّات الوحدة الشائعة في مجال علم المعرفة.

هذا، وتتغاضى نظريّات الوحدة عن الاختلاف والتمييز، وتعمل بدلاً من ذلك على سيادة نوع من النظام الشموليّ والحصريّ المنهجيّ على الفروع المختلفة.

ومن خلال تأكيدها على وحدة المعيار الخاصّ بصحّة القضايا العلميّة ووثاقتها، تعتبر النظريّات المذكورة كذلك أسلوب الوصول إلى المعيار المُشار إليه وبحث القضايا على أساس ذلك المعيار، تعتبره أسلوباً فريداً وخاصّاً. على سبيل المثال، يؤكّد الكثير من أتباع نظريّة وحدة المعرفة على أسلوب الاختبار التجريبيّ ومعيار الشواهد التجريبيّة لتحديد القضايا العلميّة المعتبرة في جميع فروع العلوم الطبيعيّة والاجتماعيّة، وكلّ ما خرج عن هذا الأسلوب وشذّ عن إمكانيّة اختباره وإثبات صحّته من خلال ذلك المعيار، يتمّ إخراجه من دائرة المعارف العلميّة.

وغالباً ما نلحظ حصريّة المنهجيّة في الآراء والنظريّات التي تؤكّد على قابليّة الإبطال بواسطة الاختبارات التجريبيّة، أو تلك التي تركّز على التطبيقات والفوائد العمليّة، والآخرين الذين ينادون بتوسيع الأساليب التفسيريّة. وقد يهتمّ كلّ رأي من تلك الآراء بأسلوب

خاصّ أو معيار مُعيّن، ويعمل على إقصاء الأساليب الأخرى وبقيّة المعايير الخاصّة بالصحّة.

أمّا الوحدة التشكيكيّة فلها دلالاتها حول إيجاد اتّجاه توليفيّ في علم المنهجيّة مؤكّدة على استخدام مختلف الأساليب في البحث والتحقيق وبشكل منسجم. ويُعتبر رفض حصريّة المنهجيّة إحدى أهمّ الدلالات المعرفيّة المستندة إلى نظريّة الوحدة في الكثرة. وفي ما يتعلّق بوحدة العلوم من حيث امتلاكها للمدركات الشهوديّة التي خضنا غمارها قبل هذا، فهي تهيّئ الأرضيّة لتوليف الأساليب التهذيبية ذات الصلة بالعلوم الحضوريّة مع الأساليب البحثيّة الخاصة بالعلوم الحصوليّة.

وفي السياق نفسه نقول، بأنّ معيار صدق القضايا العلميّة لا يقتصر على الشواهد الموضوعيّة المؤكّدة، ففي ضوء الوحدة التشكيكيّة للعلم يمكن أن نسلك جميع الطرق المعروفة من أجل تفسير صدق القضايا العلميّة. وتتمثّل هذه الطرق في ما يلي:

- ✯ الرجوع إلى الشواهد الموضوعيّة المؤكّدة.
- ✯ الرجوع إلى النتائج العمليّة المفيدة.
- ✯ الرجوع إلى المصادر المعتبرة والموثوقة.
- ✯ الرجوع إلى المعرفة المبرهَنة.

وعندئذٍ يصبح كلّ أسلوب من الأساليب التفسيريّة والتجريبيّة التي تتعلّق بأحد تلك المعايير الموثوقة والمُستخدَمة كوسيلة لتحديد صحّة القضايا العلميّة، يصبح جاهزاً للاستفادة والاستخدام وفقاً لموضوع البحث في العلوم المختلفة والظروف الخاصّة به.

بصورة عامّة، واستناداً إلى مبادئ الوحدة التشكيكيّة للوجود ومساوقة العلم للوجود، والحركة الجوهريّة، واندماج العلم

الحضوريّ مع العلوم الحصولية، فإنّ تميّز مجالات العلم عن بعضها البعض لا يكون بسبب الانسلاخ الذاتي لها، بل لأنّ العلوم تتّصف بالوحدة في ذات الكثرة والكثرة في ذات الوحدة، أمّا تمايزها فهو تمايز تشكيكيّ يتجلّى في مراتب الحقيقة المتعدّدة المراتب، ذلك لأنّ العلوم ورغم امتلاكها لمواضيع ومفاهيم أساسيّة خاصّة إلّا أنّه يجمعها وضع مشابه من حيث تأثيرات علم الوجود والتأثيرات التكامليّة في النفس، وكذلك من حيث اندماجها مع الشهودات والتعامل مع العقل الفعال، في حين أنّ اختلافها هو اختلاف في المرتبة لا غير.

والنقطة المهمّة الأخرى التي تفرزها أرضيّة الوحدة التشكيكيّة في عمليّة التربية والتعليم، هي الماهيّة الارتباطيّة وتوسّع العقل في الفلسفة الإسلاميّة، لأنّ ماهيّتنا الإمكانيّة الوجوديّة تقتضي حاجتنا إلى وجود الصّمد مانِح الوجود لإدامة وجودنا، ليس فقط في بداية خلقتنا بل على الدوام ومن جميع الجهات. وهذا يعني نّ مفهوم ماهيّتنا الإمكانيّة هو أنّنا عين الرّبط بواجب الوجود، وبدلاً من أن نكون موجودات فقيرة ومحتاجة فإنّنا في الواقع نمثّل عين الفقر والحاجة. من هنا فإنّنا بحاجة إلى واجب الوجود ليس فقط من أجل أن نكون موجودين وأن نبقى كذلك، بل وأيضاً من أجل فهم الوجود وإدراك كلّ تجلّي من تجلّيات الوجود. إذن، فالعلم نفسه رهن بعطاء واجب الوجود وكرمه باعتباره (العلم) يمثّل تجلّياً من تجلّيات الوجود بل وعين ذلك التجلّي.

ولا شكّ في أنّ أيّ نظام فلسفيّ منسجم وأصيل يبحث في تقديم الإيضاحات حول العالم والإنسان، لا يمكنه أبداً أن يظلّ صامتاً إزاء الحياة الاجتماعيّة. لذلك، فإنّ بيان وإيضاح الحوادث الاجتماعيّة وتقديم نموذج للحياة الاجتماعيّة يُعتبر من أهمّ الموضوعات التي تتناولها المدارس الفلسفيّة باهتمام كبير.

الفصل الثامن

أهداف التربية والتعليم

1 ـ الأهداف الرئيسيّة للتربية والتعليم

قبل كلّ شيء، لا بدّ لنا من الاعتراف بالحقيقة القائلة بأنّه ليس بمقدور التربية والتعليم الاستغناء عن أيّة نظريّة حول الإنسان، أو بعبارة أصحّ (الإنسان في هذا العالم). أي ثمّة علاقة مباشرة على الدوام بين أهداف التربية والتعليم وبين نمط من الرؤية الخاصّة بكلّ من الإنسان والعالم والعلم وقيمة الوجود، وذلك بغضّ النظر عن صحّة أو سقم الأهداف التربويّة أو النظريّات الفلسفيّة. وغالباً ما يتمّ طرح تلك الرؤى بشكل صريح وواضح كالنصوص المتعلّقة بالنظريّات الفلسفيّة التربويّة، بينما يتمّ في أحيان أخرى طرحها أو الإشارة إليها بشكل غير مباشر كما هو الحال في المصادر المتنوّعة التي تُكتب وتُصنّف في العلوم التربويّة مثل علم النفس التربويّ، والبرنامج الدراسي، وإدارة التعليم، وتكنولوجيا التعليم، وغير ذلك. ومهما يكن من أمر، فالحقيقة هي أنّ البحث في الأهداف التربويّة ومبادئها وأساليبها في كلّ علم من العلوم التربويّة نابع من النظرة الخاصة إلى

الإنسان، وتحديداً الإنسان في هذا العالم، وإن غابت الإشارة إلى المبادئ الفلسفيّة المتعلّقة بتلك العلوم.

وذكرنا في الفصول السابقة أنّ تعريف الإنسان من منظار الفلسفة الإسلاميّة هو ذلك المخلوق المتحرّك. والمقصود بحركة الإنسان هو التحوّل المستمرّ والمتواصل في النفس الناطقة وخروجها من القوة بالفعل، وهو ما يظهر من خلال الكشف عن معاني الصور العلميّة وإدراكها وإبداعها، واشتداد ذلك في مراتب الإدراك من حدود الإحساس إلى مشارف العقل المُفارق، أو كما قيل من «أنّ النفس متحرّكة بحركة جوهريّة من حدّ الإحساس إلى حدّ العقل المُفارق.» والنّفس التي هي عين الوعي والإدراك الحضوريّ لذاتها والمتّحدة مع الصور العلميّة، تتحقّق وتتكامل مع تواتر الصور العلميّة وعمليّات الإدراك (الحسّيّ والوهميّ والعقليّ) بشكل متوالٍ.

ويشتدّ حضور أو وجود حركة النّفس خلال مرحلة الإدراك والتجرّد العقليّ، وينتهي الصعود في مراتب العقل ـ الذي يُصاحبه إدراك المعاني المجرّدة، والخروج من قيود الجسم (أي اكتساب العلم) ـ إلى شدّة الحضور الجماعيّ للنفس في مراتب الوجود. وبما أنّ حقيقة الإنسان هي نفسه (ذاته)، وأنّ العالم الإنسانيّ هو عالم الحضور، وما حضور النفس إلّا من أجل عين وجودها، لذا، فنّ التوسّع العلمي وشدّة الحضور الجماعي للنفس يمثّلان عين شدّة المرتبة الوجوديّة لها.

وعلى الرغم من ذلك كلّه فإنّ النفس التي تتّبع النموذج المذكور في التغييرات في المراتب الدنيا (الجسد)، لا تمتلك برنامجاً مُلزِماً في المراتب الأعلى (النفس الناطقة)، بل هي غير مُتعيّنة وقائمة على أساس الفاعليّة بالقصد. وتقتضي الحرّية عدم اكتمال الوجود الخاصّ بالإنسان وعدم تعيّنه كذلك. وتوفّر منزلة

الإنسان المجهولة في سلسلة مراتب الوجود فرصة كبيرة له للتحرّك، فضلاً عن أنّها تؤدّي إلى إمكانيّة تحقّق التطوّرات الإنسانيّة في جميع مراتب الوجود. وقد منح المجال الواسع للحركة والوجود المَرِن وذات الإنسان غير المكتملة، منحت الإنسان الحرّية، وجعلته مُضطراً إلى الاختيار والانتقاء[1].

وتتميّز كلّ من الحركة والحرّية والاختيار بخاصيّة العطف، وهي مقترنة بموضوع ما على الدوام، ولكن، أيّاً يكن موضوعها ومتعلّقها فإنّ الموضوع والمتعلّق مرهونان بالتقييم. وفي إطار هذا التقييم تتوفّر الكثير من الخيارات إضافة إلى المعايير الترجيحيّة، وتتزايد فُرص الانتقاء والاختيار.

هذا، وتتبلور شخْصَنتنا نتيجة الحركة الاشتداديّة للنفس على نحوٍ يتمايز كلّ واحد منّا عن الآخر على ثر هذه الشخْصَنة، ونكتسب هويّة خاصّة بنا. وبمجرّد حصولنا على الوجود (أي، الارتباط بالواجب) فإنّ كلّاً منّا سيمتلك، بطبيعة الحال، شخصيّة خاصة به ـ كما هو الحال مع بقيّة الموجودات الأخرى ـ ونحصل بذلك على هويّتنا الأولى التي تميّزنا عن الآخرين. بيد أنّ الهويّة الأوّليّة هذه تتعرّض إلى الكثير من التحوّلات خلال مسيرة حياتنا، حيث تعود تلك التحوّلات ـ على الرغم من تنوّعها واختلافها ـ إلى تغيّر منزلتنا ومرتبتنا الوجوديّة.

---

(1) ويؤكد العديد من الآيات القرآنيّة على حرّية الإنسان وقدرته في اتخاذ القرار والاختيار والانتقاء، مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾ [سورة الإنسان: الآية 3]؛ و﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمْ لَهَا كَٰرِهُونَ﴾ [سورة هود: الآية 28]؛ و﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَآ أَنتَ مُذَكِّرٌ ۝٢١ لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ ۝٢٢﴾ [سورة الغاشية: الآيتان 21 و22].

فكلّ موجود يمتلك شخصيّة وهويّة، وتلك الشخصيّة نابعة من الوجود، وكلّ ما يندرج تحت عنوان (خصائص الهويّة) ينتمي إلى جنس المفاهيم الكليّة والعامّة، ويمثّل أمارة من أمارات الهويّة أو الشخصيّة. واستناداً لذلك، فإنّ المرتبة الوجوديّة لأيّ فرد أو منزلته أو موقعه في هذا العالم هي التي تقوم بتحديد هويّته، وتشتمل التحوّلات في هويّته على تحوّلات خاصّة في شكل العلاقة الوجوديّة التي تربطه مع مبدأ الوجود. وأمّا القرآن الكريم فينسب تصنيفات الهويّة إلى طبيعة العلاقة (سواء أكانت سلبية أم إيجابية) التي تربط بين الأفراد وبين ربّهم[1].

وبطبيعة الحال، إنّ هويّة الإنسان تختلف عن هويّة سائر الموجودات، فهي مرنة غير مكتملة، حيث يتمّ تصنيف وتعيين هويّة كلّ فرد بمساعدة الحركة المستمرّة التي تحدث في مراتب الوجود وخلال فترة حياتيّة دنيويّة مُعيّنة (العمر).

ولمّا كان وجودنا الإنسانيّ وجوداً ارتباطيّاً وفقاً لنظريّة **صدر الدين الشيرازي** في الإمكان الفقريّ، فإنّه ليس بوسعنا إطلاقاً الانفصال والانقطاع عن وجود مانِح الوجود (الحيّ القيّوم)، فضلاً عن أنّ الميزة الارتباطيّة لوجودنا هي التي تؤدّي إلى قيامنا بإيجاد العلاقة الوجوديّة مع الآخرين. من هنا، فإنّ كلّاً منّا يظهر ويبرز من خلال شبكة من العلاقات الوجودية، التي تمثّل مصدراً للعلاقات الخاصّة القائمة بين الأفراد (أو الوجودات الإنسانيّة) والتي تُسمّى بمجموعها المجتمع.

---

(1) أنظر مقالة للمؤلّفة تحت عنوان «**چيستى هويّت**» (= ماهيّة الهويّة)، مجلّة (پژوهش) الفصليّة حول شؤون التربية والتعليم، العددان (24) و(25)، الجمعيّة الإيرانيّة للتربية والتعليم، صيف عام (2006م).

ولا شكّ في أنّ هدف المجتمع الرئيسيّ من وراء إقامة مؤسّسة التربية والتعليم هو تهيئة الأرضيّة المناسبة لتصنيف الهويّة الخاصة بكلّ فرد، وكلّ ما يُقدَّم من إيضاحات حول الهدف المذكور رهن بتفسير مفهوم المجتمع نفسه. ولكن، لا بدّ هنا من التذكير بأنّ التعاليم الإسلاميّة وخاصة الحكمة المتعالية، توفّر لنا فرصة ثمينة للوصول إلى تفسير منسجم ومنطقيّ للهويّة المذكورة من دون تجاهل الجوانب المتجدّدة والمتّصفة بالمرونة. وتجدر الإشارة إلى أنّ تصنيف الهويّة في ضوء المرتبة الأنطولوجيّة للفرد وعلاقته بالله سبحانه وتعالى تؤدّي بالتأكيد إلى ابتعادنا عن أجواء النسبيّة التي تطرحها بعض النظريّات، والتي تؤكّد على انسيابيّة (سيّاليّة) الهويّة وطبيعتها الذهنيّة، في حين أنّ الاهتمام بالحرّية الذاتيّة للإنسان، وأرضيّة قبول تأثير العوامل والظروف الاجتماعيّة، ودور الإدراك في ذلك، إنّما هي من وحي إرادة وعمل الفرد، وبالتالي يمكنها تفسير التغييرات الطارئة على الهويّة، وردّ كلّ نوع من أنواع التفسير القاطع أو المتصلّب أو الحتميّ أو الثابت عنها. ويسوق الاهتمام مضافاً إلى فطرة الإنسان المشتركة وحريّته الذاتيّة، إلى الأخذ بعين الاعتبار دور العلم والعمل الإنسانيّيْن في موضوع الهويّة، وتأثيرهما في بلورة ملامح هذه الهويّة، وإيجاد جذور ثابتة وراسخة في أعماق عالم الواقع.

1 ـ 1 ـ تبلْوُر الهويّة

مع أنّ الهويّة هي مسألة وجوديّة، إلّا أنّ إيجادها وتطويرها وتوسيعها أمر مرتبط بالمجتمع إلى حدّ كبير. فاندماج بُعدها الاجتماعيّ مع بُعدها الوجوديّ هو بنحوٍ يجعل تمييزه يقتصر (ربّما) على الذهن دون غيره. وعليه، فإنّ بلورة الهويّة وتكوينها هما عمليّة تدريجيّة تتمّ من خلال الحضور في مختلف ميادين الحياة الشخصيّة والاجتماعيّة. لذلك فإنّ تكوينها يقتضي وجود حركة إراديّة ومقصودة

وواعية ومُدركة تمثّل العامل الهادي والقائد، وهذه الحركة التي تسمّى بعمليّة التربية والتعليم، والمشتملة على مجموعة من الأُسس والقواعد والعمليّات المكمّلة والمصَمَّمة لهذا الغرض، يتمّ إيجادها من قِبَل المجتمع نفسه، أو من قِبَل فلسفة إيجاد المجتمع إن صحّ التعبير.

أ) المبادئ الفلسفيّة

يقوم ارتباط الهويّة الفرديّة (الشخصيّة) بالمجتمع، ودور التربية والتعليم في بلورة هويّة الأفراد داخل المجتمع وتحديد معالمها، يقوم على ثلاثة مبادئ فلسفيّة يمكن أن تقدّم تفسيراً مُقنعاً لتكوين المجتمع علاوة على تأثّر الهويّة بالمجتمع وتبعيّتها له. والمبادئ الثلاثة هي:

المبدأ الأوّل: *مبدأ الوحدة التشكيكيّة للوجود*؛ في ضوئه هناك اشتراك بين (الأنا) والموجودات (الأخرى) في حيازة الوجود. وهذا الاشتراك ليس من نمط الاشتراك اللفظيّ أو المعنويّ، بل إنّ (الأنا) مرتبط بتلك الموجودات في حقيقة الوجود ضمن علاقة واقعيّة. والعلاقة القائمة بين (الأنا) وبقيّة الموجودات هي، قبل كلّ شيء، علاقة أنطولوجيّة، وقد ظهرت في صلب علاقته مع الوجود المحض (الخالص) بواسطة واهِب الوجود للعالم .*فقد ظهرتُ في مكان ما وبين جماعة ما، ولست بأوّل مَن ظهر ولا الوحيد الذي ظهر، بل أنا موجود ضمن شبكة معقّدة للغاية من العلاقات والروابط التي تربطني ببقيّة الموجودات المختلفة*. بعبارة أخرى، ليس وجود الأنا ووجود جميع الموجودات نابعاً من (الحيّ القيّوم) فحسب، بل إنّ ارتباط الأنا بالموجودات هو الآخر منبثق من (الحيّ القيّوم)، وقد ظهرت ووُلِدت تلك الأواصر قبل إدراك الأنا ورغبته ولم يكن للأنا أيّ دور في وجود تلك الأواصر على الرغم من كون الأنا مُخيّر في

تطويرها وتوسيعها وإدامتها ونقلها وانتقالها وشدّتها وضعفها. كذلك ليس بإمكان الأنا اعتزال الموجودات أو الإنزواء المطلق بعيداً عنها، أو قطع جميع علاقاته بها إطلاقاً، في حين أنّ بإمكانه، بل ومن الضروريّ له، تنظيم ارتباطاته وعلاقاته بتلك الموجودات بأشكال متنوّعة وأساليب متعدّدة.

المبدأ الثاني: *مبدأ مساوقة العلم للوجود*؛ واستناداً إليه يُدرك الأنا ذاته بمجرّد حصوله على الوجود. ويُصاحب إدراك الأنا ـ الذي يشتمل بشكل عامّ على العلم الحضوريّ ـ نوع من العلم التجريبيّ منذ الولادة. أي أنّ المعرفة لا تبدأ من (الشكّ) كما ادّعى **ديكارت** بل إنّها مُقدَّمة على كلّ أنواع الشكّ. وتُعتبر معرفة الأنا معرفة شهوديّة بحيث لا يحتاج الإيمان بها أو التيقّن منها إلى أيّ بيّنة أو دليل أو برهان[1]. ويبدأ كلّ من العلم والإدراك من الشهود الوجوديّ للأنا «فظاهر بيّن أنّ علم الإنسان بنفسه وذاته أوّل العلوم وأقدمها وهو حاضر دائماً غير منفكّ عنه أبداً»[2]. ويمثّل شهود الأنا أوّل وأهمّ إدراك له، لكن ذلك الشهود ليس الوحيد الموجود[3] بل من

(1) أنظر صدر الدين الشيرازي، **الشواهد الربوبيّة في المناهج السلوكيّة**، ترجمة محمد جواد مصلحي، طهران (1981م)، ص (95).

(2) يوجد إجماع تقريباً في مجال نظريّة المعرفة الإسلاميّة حول شهود علم النفس بذاتها، إلّا أنّ صدر المتألّهين يعتقد، بالإضافة إلى ذلك، بأنّه لا يوجد ما يفصل بين النفس وبين إدراك حضورها، بل إنّ علم النفس بذاتها مساوق لوجودها. (أنظر صدر المتألّهين، **الأسفار العقليّة الأربعة**، ج4، طهران: منشورات «مولى»، الطبعة الأولى 1999م)، ص (469).

(3) إنّ شهود وجود الأنا الذي يسبق كثيراً أيّ نوع من أنواع الشكّ يختلف عن المعرفة المفصّلة للأجزاء والعناصر والمميّزات والآثار الخاصة بالأنا. وتُصَنَّف المعرفة التفصيليّة المذكورة ضمن المعارف المفهوميّة التي يجب اكتسابها تدريجيّاً بمساعدة البيئة الاجتماعيّة.

المحتمَل أن تكون هناك شهودات حسيّة أخرى موجودة بعد الولادة لأنواع من الإدراك هي أدنى أو ربما أرقى من إدراك الأنا وهي مدركات تنتمي إلى التغييرات البيئية والمادّية. بعبارة أخرى، إنّ أوّل أنواع مدركاتنا الحسّية بعد الولادة تتعلّق بتغييرات الضغط والحرارة والرطوبة في البيئة المحيطة، ويُعتبر هذا النوع من الإدراك بحدّ ذاته إدراكاً شهوديّاً. ويتسبّب استمرار تلقّي المدركات الحسيّة المتنوّعة ـ المتعلّقة بالتغييرات البيئيّة أو الداخليّة للطفل، خاصة إذا كانت تلك المدركات متزامنة مع الإحساس بالألم أو الراحة منه ـ في إيجاد نوع من إدراك الجسم والبيئة والنسبة أو العلاقة بينهما والتي تؤدي بدورها في النهاية إلى تكوين مفهوم *الذات والغير*.

في ضوء ذلك نقول إنّ وجود الأنا المُحدّد والمُقَيَّد الذي يجعل علمه وإدراكه مُقَيّدَيْن ومُحَدَّدَيْن كذلك، هو الذي يتسبّب بالتالي في علمه بتلك القيود والحدود وإدراكه لها أيضاً. ويكون الشهود الوجوديّ للأنا متبوعاً بنوع من إدراك الوجود المتغيّر والمحدود.من هنا، فإنّ الرسائل المستلمة من المحيط والبيئة تقدّم للأنا صورة واضحة ودقيقة حول كون الوجود مُستمرّ في غيره كذلك، وأنّ هناك الكثير من الموجودات غيره أيضاً وتربطها به علاقة ما، وهي عالمة بوجوده وواعية له. وعلى هذا، فإنّ إدراك الوجود مُتزامن مع إدراك العلاقة (أو الرابطة)، وكلّ موجود يفهم ويعلم بأنّه موجود محدود ضمن الوجود الأكبر الذي ينتمي إليه وتربطه به علاقة وثيقة. بمعنى أنّ الإدراك الذي يحمله كلّ موجود حول كونه محدوداً يمثّل أساساً لإدراكه وفهمه للآخر. وهذا الغير أو الآخر الذي يكتشفه الأنا يمتلك ماهيّة مادّية واجتماعيّة لأنّ إدراك الأنا للموجودات والبيئة والمحيط غير مُقيّد بالقيود الذهنيّة. ويُدرك الأنا ذاته ضمن البيئة الاجتماعيّة الطبيعيّة، ونتيجة لذلك فإنّ هويّته ـ التي هي حاصل

علمه بذاته ـ تشتمل على جوهَرين، أحدهما طبيعيّ والآخر اجتماعيّ.

المبدأ الثالث: مبدأ الحركة الجوهريّة؛ ووفقاً له يكون الأنا في حالة حركة جوهريّة مستمرّة لكنّها لا تحدث في الخواء بل في صُلب الحياة الاجتماعيّة. والواقع أنّ الحركة لدى النفس الناطقة تتضمّن نوعاً من الحركة العلميّة التي لا يمكن لها أن تحدث إلّا بمعونة الذهن وعمليّات التعلّم[1]. وتقع مهمّة تعريف الهويّة ومكوّناتها التي هي من سنخ المفاهيم وليس الحقائق الواقعيّة، تقع على عاتق العمليّات الذهنيّة المكوّنة للمفاهيم وتنظيرات الذهن. وبناءً على ذلك، فإنّ بإمكان الظواهر الاجتماعيّة والمؤسّسات والتقنيّات والأحداث الجارية فيها تحديد مسار الهويّة من خلال التأثير في مقدار المدركات الذهنيّة ونوعها. فالحصول على الهويّة إذاً عبارة عن تحقّق حقيقة الذات عَبر نوع من الوعي الخاص إزاء علاقتها الضروريّة بالوجود المحض (الخالص)، وطبيعة علاقتها بالموجودات الأخرى.

ب) تأمّلات قرآنيّة

تُعتبر هويّة الإنسان غير ثابتة من وجهة نظر القرآن الكريم، على الرغم من كونها هوّية موجّهة (غائيّة)، فوجهتها الذاتيّة هي إلى الله سبحانه[2]. إلّا أنّ التشكيل النهائيّ والتعيّن الدقيق والكامل لها مُتاح للفطرة التي اصطبغت وجهتها بالصبغة الدينيّة الإلٰهيّة وذلك عن طريق حصولها على الصور المتنوّعة. كما أنّ كلّ ما تولّده العلوم

---

(1) بحيث لا تكون المدركات الشهوديّة فيها كذلك مستقلّة بشكل كامل عن المعارف المفهومية المُكتسبة من المجتمع، بل متأثّرة بها.

(2) ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سورة الروم: الآية 30].

والميول والرّغبات والسلوك من تأثيرات على *الشاكلة* خلال مسيرة الحياة، كلّها تأخذ على عاتقها أيضاً تحديد الهويّة بصورة رئيسيّة. وفي الحقيقة، إنّ الفطرة الإلٰهيّة المودعة في الإنسان توفّر له فرصة واقعيّة لتحديد هويّته بشكلها النهائيّ. ويمكن اعتبار الفطرة نوعاً من الهويّة الوسط بين حالة الانعدام المحض للهويّة ﴿لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا ۝١﴾[1] وبين شكل الهويّة النهائيّ الذي يتكوّن بواسطة الإنسان نفسه. وهذه الهويّة النهائية هي التي تشكّل الصورة الأبدية للإنسان وفقاً لقانون تجسّم الأعمال في العالم الآخر. لكنّ الممكن في الواقع هو خداع الفطرة عن طريق نسيان وتجاهل حقيقة فقرها أو إغنائها عن طريق قبولها للتوحيد والإذعان للولاية الإلٰهيّة. ومعنى ذلك أنّ حرّية الإنسان في الحصول على هويّات متعدّدة تشمل ردود فعله إزاء ولاية الحقّ ولا شي غير ذلك[2].

ومع أنّ القرآن الكريم يرى أنّ طبيعة العلاقة التي تربط الإنسان بالحقّ هي العامل الرئيس الذي يُحدّد معالم هويّته[3]، إلّا أنّ الدور الحاسم لهذه العلاقة لا يقتصر على البُعد الأنطولوجيّ فحسب، إذ أنّ طبيعة العلاقة التي تربط بين الإنسان وخالقه لا تقتصر فقط على في تعيين وجهة خاصة للإنسان في رؤيته لعالم الوجود، وإجباره على اتّخاذ موقف معيّن بوصفه لاعباً ضمن منظومة الوجود، بل هي تحدّد له كذلك أدواره الاجتماعيّة وطبيعة مشاركته داخل المجتمع. وليس من باب الصدفة أن يقوم القرآن الكريم في إحدى الآيات بتعريف

---

(1) سورة الإنسان: الآية 1.

(2) سورة البقرة: الآية 257.

(3) ﴿وَكُنتُمْ أَزْوَاجًا ثَلَاثَةً ۝٧ فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ ۝٨ وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ ۝٩ وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ ۝١٠﴾ [سورة الواقعة: الآيات من 7 إلى 10].

فلسفة خلق الإنسان بالعبوديّة[1] بينما في مكان آخر يُعرّفها بالخلافة[2]، فتعبير (العبوديّة) يتضمّن معنىً أنطولوجيّاً، في حين أنّ كلمة (الخلافة) تشتمل على معنى اجتماعيّ.

نستدلّ من ذلك على أنّ القرآن الكريم لم يهمل أو يتجاهل البُعد الاجتماعي للهويّة، بل هو على العكس من ذلك، بيّن أنّ الانخراط في الحياة الاجتماعيّة أساساً هو السبيل الوحيد لتعيين الهويّة وتحديد معالمها وترسيخها، ناهيك عن أنّه لا توجد أيّ مسافة أو حدود تفصل بين الدورَين الاجتماعيّ والأنطولوجيّ للأفراد. أمّا مفهوم الخلافة الذي يشير إلى تمازج هذين الدَورين عند الإنسان أكثر من أيّ مفهوم آخر، فيمكن تفسيره بأنّه المفهوم الذي يشمل عموم المسؤوليّات الاجتماعيّة، وذلك لأنّ المفهوم المذكور يتضمّن على الأقلّ ثلاثة عناصر مهمّة هي: *من أحد*؛ *إلى أحد*؛ *وفي الشيء*. وبالطّبع فإنّ الخلافة *من الله* إلى *الإنسان* في *الأرض* يمكن أن تشتمل على صور متعدّدة ومختلفة. ومع أنّ الخلافة المطلقة تقتصر على الأفراد الكاملين دون غيرهم، إلّا أنّ كلّ فرد يتمتّع بنوع من الخلافة في الأرض وذلك بحسب منزلته ومكانته. أمّا باب خلافة الحقّ في الأرض بدرجاتها المتنوّعة فمتحقّقة لجميع الأفراد وفقاً لمقدار وعيهم وإدراكهم لأسماء الحقّ وأسرار الخليقة[3].

وبالنظر إلى أنّ نوع المشاركة والمساهمة في النشاطات الاجتماعيّة هي قبل كلّ شيء رهن بوعي الأفراد وقدراتهم، فإنّه

---

(1) سورة الذاريات: الآية 5.

(2) سورة البقرة: الآية 35.

(3) أنظر: جوادي آملي، **تسنيم** (تفسير القرآن الكريم)، مدينة قم القدسة، منشورات (إسراء)، (2003م)، ج1، ص (27).

بالإمكان اعتبار الأدوار الاجتماعيّة صوراً للخلافة استناداً إلى الآية ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ... ﴿١٦٥﴾﴾[1]. وتمتلك خلافة الله تعالى في الأرض صوراً متعدّدة، وعلى الرغم من أنّ أكمل صورها تكون مقتصرة على أكمل الأفراد، إلّا أنّها متوفرة كذلك للآخرين داخل المجتمع وإن بصور أخرى متباينة[2].

ولمّا كان اكتساب الهويّة لشكلها يتمّ تدريجياً ووفقاً لطبيعة الميول والرغبات والاتجاهات والعلوم، فضلاً عن سلوك الأفراد أنفسهم، فإنّه يمكن ملاحظة العلاقة الوثيقة التي تربط بين عمليّة تكوين الهويّة وبين البيئة الاجتماعيّة. هذا، وتلعب القيود التي تفرضها البيئة الاجتماعيّة دوراً كبيراً في توجيه وتسيير هويّة الأفراد خاصة في ما يتعلق بطبيعة مدركاتهم وشكل ومقدار استجاباتهم. من الناحية الأخرى فإنّ تلك القيود كذلك تتأثّر وتتغيّر بواسطة الهويّات المتشكّلة أو اتجاهاتها، أو قد تبقى ثابتة.

1 ـ لا شكّ في أنّ البنية الرئيسيّة للهويّة التي تعني مرتبة الشخص ومنزلته في عالم الوجود، متوفّرة وحاصلة للجميع بصورتها السابقة وبشكل مشترك، لكنّ تحقيقها مرتبط بالسيرة الذاتيّة الخاصة بكلّ فرد من الأفراد. ويتطلّب تحديد شخصيّة كلّ فرد تبلوُر *شاكلته* في حياته الدنيويّة. وتُعتبر فطرة الله سبحانه بمثابة هويّة الإنسان الأولى والبداية التي تؤهّله للاستمرار، لكنّها ليست كلّ شيء. فالصورة النهائية لهويّة الإنسان تتحدّد خلال

---

(1) سورة الأنعام: الآية 165.

(2) يتمتّع أنبياء الله تعالى وأولياؤه الكاملون بأفضل مراتب الخلافة التي تشمل تربية الناس وهدايتهم إليه سبحانه، وذلك لاكتمال فعليّتهم، ولأنّهم يمتلكون معرفة أكمل من غيرهم إزاء أسماء الحقّ، ووعياً تاماً بقوانين نظام الوجود.

حياته عبر تكوّن الشاكلة. وبالنظر إلى الآيتيْن المُحكمتيْن ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِيُّ ٱلْحَمِيدُ ۝١٥﴾[1]، و﴿ٱللَّهُ وَلِيُّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟... ۝٢٥٧﴾[2]، يمكن القول بأنّ هويّة الفرد إنّما تتحدّد بواسطة طبيعة العلاقة التي تربطه بالحقّ تعالى. بمعنى أنّ طبيعة العلاقة التي يُقيمها الإنسان مع ربّه هي التي تُعيّن معالم هويّته، والأهمّ من ذلك كلّه هو أن نعرف أنّ تلك العلاقة لا تتشكّل فجأة وإلى الأبد.

2 ـ تُعتبر الهويّة ثمرة مجهود أو نجاح أو موهبة أو اكتساب. ويتمتّع كلّ شخص بحرّية نسبيّة ـ وليست مطلَقة ـ يقوم من خلالها بتكوين شاكلته أو تعيين هويّته، إذ لا يقتصر الأمر على كون الصورة الأولى للهوّية متعلّقة بمشيئة الحقّ تعالى ومرتبطة بها ـ شئنا أم أبينا ـ بل إنّ الإمكانات التي يمتلكها كلّ فرد لتغيير هويّته أو تثبيتها أو إعادة صياغة شاكلته من جديد، هي الأخرى إمكانات محدودة وضيّقة كذلك، وذلك لأنّ الأفراد يتأثّرون بالظروف الاجتماعيّة والطبيعيّة الخاصة بهم عند اختيارهم لهويّاتهم، وهو أمر مُقَدَّر مسبقاً وخارج عن دائرة صلاحيّات الأفراد أو اختياراتهم. وفي الواقع، إنّ موضوع تعيين هويّة الأفراد وتحديد وُجهتها ليس محصوراً بقدرة الأفراد وطاقاتهم فحسب، بل أيضاً على ما يحصلون عليه من مدركات من بيئتهم المحيطة بهم والتي تؤثّر بدورها على خياراتهم. هذا، ويبدو أنّ التعابير القرآنيّة الخاصة بالهويّة والتي تتناول العلاقة القوميّة ـ العرقيّة، أو العلاقة السياسيّة

(1) سورة فاطر: الآية 15.

(2) سورة البقرة: الآية 257.

والاقتصاديّة، يبدو أنّها تتضمّن بياناً لحدود وشروط صلاحيّات الأفراد والجماعات وخياراتهم في تعيين وتحديد معالم هويّاتهم، في حين أنّ الأخبار المتعلّقة بالحركات الشخصيّة للأنبياء والصالحين القليلي الأنصار، والتي تؤكّد على اعتراضهم ومخالفتهم للتقاليد والشعائر الاجتماعيّة السائدة، أو الفوارق الفاحشة في الطبقات الاقتصاديّة أو السلوك السياسيّ للمجتمع، هذه الأخبار كلّها تتضمّن بياناً للحرّية وفرصة في اختيار الهويّة المناسبة.

3 ـ قلنا بأنّ علاقة الفرد بالله سبحانه هي العامل الأساس لتحديد معالم هويّته، إلّا أنّ هذه العلاقة المتحقّقة من حيث الثبوت في عالم الواقع، ترتبط باختيار كلّ واحد منّا من حيث الإثبات. وتتلخّص عمليّة الإثبات في الحقيقة بين خيارَيْن لا ثالث لهما هما: إمّا القول بـ(نعم) أو بـ(لا)، أو (القبول) أو (الرّفض). لكنّ هذين الخيارين ـ كما هو واضح ـ يتسبّبان في ظهور مجموعة من الهويّات وذلك بحسب درجة قبول كلّ منها للولاية الإلٰهيّة، أو طغيانها وعصيانها إزاء ذلك، وهو ما أشارت إليه بعض الآيات القرآنيّة مثل الآية (6) في سورة الفاتحة، والآية (26) في سورة النور، والآية (17) في سورة آل عمران، والآية (35) في سورة الأحزاب، والآية (7) في سورة الواقعة، وغيرها من الآيات التي تشير إلى طائفة من الجماعات المختلفة. لكنّه لا خلاف على أنّ مُجمل تلك الآيات تشير إلى طائفتَيْن رئيسيّتَيْن من مجموع تلك الطوائف، الأولى تتمثّل بـ ﴿وَٱلسَّٰبِقُونَ ٱلسَّٰبِقُونَ ۝١٠ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلْمُقَرَّبُونَ ۝١١﴾[1]،

(1) سورة الواقعة: الآيتان 10 و11.

والثانية هي ﴿...أُوْلَٰٓئِكَ أَصۡحَٰبُ ٱلنَّارِۖ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ ۝١٧﴾[1].

4 ـ تنطوي هويّة الفرد على عنصريْن اثنيْن هما، العنصر الأنطولوجيّ والعنصر الاجتماعيّ، ويمثّل تشخيص الإنسان باعتباره واقعاً، صورة موضوعيّة للهويّة التي تميّز مكانته الخاصة في عالم الوجود. لكنّ تعيّن الإنسان في نقطة مُحدّدة من نسيج المجتمع ككلّ، هو نتيجة لنوع من الوعي والإدراك أو من علاقته بالحقيقة. من هنا، وعلى الرّغم من أنّه يمكن اعتبار جميع التعابير المُستخدَمة في القرآن الكريم حول الهويّة انعكاساً لمفهوم ثنائيّ عن الإيمان (المؤمن/الكافر)، إلّا أنّ النقطة المهمّة هنا هي أنّ تقديم كلّ تلك العبارات وعرضها ليس من قبيل التفنّن أو عرض المهارة في استخدام العبارات، فكلّ عبارة من تلك العبارات تشير إلى شأن من شؤون الحياة الاجتماعيّة المهمّة في تقسيم المجتمع وتصنيفه على أساس المسؤوليّات أو الأدوار الاجتماعيّة المتنوّعة.

ويؤدّي العنصر الاجتماعي في مفهوم الهويّة إلى اكتساب الأخيرة للمعنى المطلوب في إطار نظام من السلطة ـ من وجهة النظر الإسلاميّة ـ. ويرى القرآن الكريم أنّ السّعي لامتلاك السلطة والسلطان أو الرغبة في التمتّع بحماية السلطة تمثّل القاعدة الأساسيّة للّجوء إلى الآلهة والتمسّك بها ﴿وَٱتَّخَذُواْ مِن دُونِ ٱللَّهِ ءَالِهَةً لَّعَلَّهُمۡ يُنصَرُونَ ۝٧٤﴾[2]، ما يعني أنّ إقامة الدين وترسيخ دعائمه مشروط بوجود السلطة والسلطان والقوّة[3]. ثمّ يمنّ الله سبحانه على المؤمنين

(1) مثلاً: سورة البقرة: الآية 39.

(2) سورة يس: الآية 74.

(3) ﴿...خُذُواْ مَآ ءَاتَيۡنَٰكُم بِقُوَّةٖ وَٱذۡكُرُواْ مَا فِيهِ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ﴾ [سورة البقرة: الآية 63]؛ =

وينصرهم من أجل الوصول إلى قمّة السلطة والسلطان والغلبة ﴿وَنَصَرْنَٰهُمْ فَكَانُوا۟ هُمُ ٱلْغَٰلِبِينَ ۝١١٦﴾[1]. إلّا أنّ منح السلطة والقدرة من قِبل الله تعالى مشروط بالحماية الاختياريّة للناس ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِن تَنصُرُوا۟ ٱللَّهَ يَنصُرْكُمْ وَيُثَبِّتْ أَقْدَامَكُمْ ۝٧﴾[2]. لهذا فإنّ قبول الأفراد لنظام السلطة الدينيّة، والمحافظة عليه وحمايته والدفاع عنه، يُعتبر الجزء الرئيسيّ من عمليّة تأسيس قواعد السلطة. ونتيجة لذلك فإنّ اقتصار السلطان على الحقّ النابض في عروق الوجود بأكمله بشكل حقيقيّ يتطلّب إثباته في العالم الإنساني، على الرغم من أنّ الشواهد التاريخية تُخبرنا بأنّ قدرة الله سبحانه قد أثبتت تفوّقها وجدارتها بالمقارنة مع القوى البشريّة العظمى ﴿كَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ كَانُوٓا۟ أَشَدَّ مِنكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَٰلًا وَأَوْلَٰدًا فَٱسْتَمْتَعُوا۟ بِخَلَٰقِهِمْ فَٱسْتَمْتَعْتُم بِخَلَٰقِكُمْ كَمَا ٱسْتَمْتَعَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُم بِخَلَٰقِهِمْ وَخُضْتُمْ كَٱلَّذِى خَاضُوٓا۟ أُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْخَٰسِرُونَ ۝٦٩﴾[3]. بل إن هذه الشواهد تؤكد اقتصار القدرة والقوّة على الله عزّ وجلّ دون غيره، ورجوع كلّ أنواع القدرة والجبروت إليه وحده[4]. ويعني إثبات القدرة المطلقة للحقّ في العالم الإنسانيّ

= ﴿...خُذُوا۟ مَآ ءَاتَيْنَٰكُم بِقُوَّةٍ وَٱسْمَعُوا۟﴾ [سورة البقرة: الآية 93]؛ ﴿...فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا۟ بِأَحْسَنِهَا سَأُو۟رِيكُمْ دَارَ ٱلْفَٰسِقِينَ﴾ [سورة الأعراف: الآية 145]؛ ﴿...خُذُوا۟ مَآ ءَاتَيْنَٰكُم بِقُوَّةٍ وَٱذْكُرُوا۟ مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [سورة الأعراف: الآية 171].

(1) سورة الصافات: الآية 116.

(2) سورة محمّد: الآية 7.

(3) سورة التوبة: الآية 69.

(4) ﴿وَلَوْلَآ إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَآءَ ٱللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِٱللَّهِ إِن تَرَنِ أَنَا۠ أَقَلَّ مِنكَ مَالًا وَوَلَدًا﴾ [سورة الكهف: الآية 39] و﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ وَلَوْ يَرَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓا۟ إِذْ يَرَوْنَ ٱلْعَذَابَ أَنَّ ٱلْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعَذَابِ﴾ [سورة البقرة: الآية 165].

أوّلاً قبول ولاية الله سبحانه التي تنتهي بالإيمان ﴿...فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا... ﴿٢٥٦﴾﴾[1]، وثانياً الانتقال والخروج من مرحلة الإدّعاء في الحياة الاجتماعيّة.

ت) الهويّة المنشودة

لا شكّ في أنّ اعتبار حركة النفس قائمة على أساس الفاعليّة بالقصد أو الإرادة يستلزم ضرورة اختيار المعيار ووجوده. ولمّا كانت الفاعليّة بالقصد متقدّمة على الاختيار، فلا بدّ من أن تكون مشروطة بالترجيح، وتستلزم وجود معيار الترجيح أو التقييم. استناداً إلى ذلك، فإنّ أيّ تعريف للإنسان يجب أن يتضمّن تفسيراً للغاية الحياتيّة والقِيَميّة النهائيّة التي ينبغي على الإنسان اقتفاؤها طيلة حياته. أمّا الغاية من الحياة فهي نفسها القيمة النهائيّة التي تستند إليها جميع القِيَم الأخرى[2].

وبإمكان الحركة الإراديّة للإنسان المشروطة بانتقاء الخيارات المختلفة، أن تستند إلى نظام القِيَم المنبثق من غاية واقعيّة وأصيلة. والحقيقة أنّ الغاية هي نفسها القيمة النهائيّة التي تُعتبر مبدأ جميع القِيَم الأخرى. أي أنّ القِيَم تكتسب معناها من الغاية الحياتيّة، وهي تنبثق من القِيَم النهائيّة، وبإمكانها وضع علاقات خاصّة في ما بينها ـ

---

(1) سورة البقرة: الآية 256.

(2) على الرغم من تأكيد الآراء الحداثيّة وما بعد الحداثة على نفي الغائيّة فإنّ توصياتها وانتقاداتها غالباً ما تكون بشكل قيمة نهائية ـ وإن كان ذلك بصورة ضمنيّة. ومع تهرّب تلك الآراء من الغائية والتعصّبات الناجمة عنها فهي تؤكّد باستمرار على حرّية الإنسان واختياره باعتبارهما القيمة النهائيّة لانتقاداتها ومصدرها، بل وحتى توصياتها. ومهما يكن من أمر فإنّ بيان موضوع التربية والأهداف التربوية يُعدّ مُحالاً من الناحية المنطقيّة بعيداً عن الغاية الحياتيّة.

سواء بشكل طولي أم عرضيّ ـ وذلك على أساس القيمة النهائيّة. هذا، ويشتمل نظام القِيَم على سلسلة تراتبية قِيَميّة ترتبط في ما بينها بعلاقة معنائيّة، وتعمل كلّ منها على تقوية وتعزيز أخدانها أو وضع حدود وقيود لها. وهكذا فإنّ ثمّة نوعاً من العلاقة الطوليّة المستمرّة بين كلّ من الحركة والاختيار والترجيح ونظام المعايير والسلسلة التراتبية القِيَميّة والغاية.

وتعتبر الغاية الحياتيّة التي تعالج العلّة الأصليّة الكامنة وراء جميع الأحداث والوقائع التي تظهر في الحياة، تُعتبر بحدّ ذاتها قيمة وهدفاً نهائياً حيث:

أ ـ تقوم بعرض مسح خاص بالقِيَم.

ب ـ تُحدّد مقدار ثبات واستمرار وإطلاق كلّ واحدة من تلك القِيَم.

ت ـ تُبيّن العلاقة القائمة بين القِيَم.

ث ـ توضّح نسبة القِيَم مع الظروف والمستلزمات البيئيّة ـ بما فيها البيئة الطبيعة والاجتماعيّة، وكذلك الظروف المكانية والزمانية وحتى الظروف الشخصيّة كذلك.

واستناداً إلى النظرة الإسلاميّة فإنّ الإنسان يُعتبر مخلوقاً من مخلوقات الله سبحانه، لذلك فإنّه لا يمكن لغاية الحياة الإنسانيّة أن تكون بمعزل أو بمنأى عن غاية خلقته. وهذا يعني أنّه لا تعارض إطلاقاً بين غاية خلقة الإنسان من جهة، وبين الغاية من خلق العالم ككلّ من جهة أخرى، بل إنّ كلتا الغايتين مرتبطتان ببعضهما البعض، وربما كانتا غاية واحدة أصلاً، لأنّ حياة الإنسان إنّما تكون في هذا العالم ومرتبطة به. فهو ليس موجوداً في الفراغ أو مُعلّقاً في الفضاء، وعلى هذا فإنّ أيّ دعوة للاستقلال والانفصال عن العالم

لا تعدو كونها دعوة سخيفة محكومة بالفشل[1]. إذن، فالوجود في العالم معناه مصاحبة العالم والانسجام معه، واتّباع قانونه العامّ وحركته الشاملة والسير باتّجاه الهدف النهائيّ له. ولمّا كانت غاية العالم تتمثّل في ظهور تجلّيات الحقّ، فإنّ الغاية من خلق الإنسان هي الأخرى من أجل ظهور تجلّيات الحقّ وآياته وانعكاسها في مرآة الإنسان.

وقد استخدم القرآن الكريم عبارة ﴿وَإِلَى ٱللَّهِ ٱلْمَصِيرُ ۝٢٨﴾ في إشارة إلى العالم والإنسان معاً[2]، حيث أراد القرآن الكريم بهذه العبارة بيان أنّ هدف الحركة هو صيرورة الإنسان والعالم إلى الله سبحانه. إضافة إلى تصريحه بأنّ عمليّة الخلق ليست عبثيّة لا هدف مُحدّد لها أو سبب منطقيّ، ولا هي لعب أو لهو، بل هي ذات هدف وغاية. وقد أشرنا قبل هذا إلى أنّ الغاية من خلق العالم هي الظهور التدريجيّ للحقيقة، وعرض ذات الوجود من خلال الآيات البيّنات والتجلّيات الواضحات. فجميع الموجودات تقوم بعرض تجلّيات الوجود بالذات كلّ حسب مرتبته ومنزلته، لكنّ الإنسان يمثّل أمراً استثنائياً إذ بإمكانه أن يعكس ذات الوجود بأدنى من مرتبته أو بأعلى منها، ليصبح آية من آيات الحقّ تعالى بحسب علاقته التي يقيمها مع جوهر الوجود.

بعبارة أخرى، إنّ جميع المخلوقات بكلّ أشكالها الوجوديّة،

(1) ﴿كَلَّآ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ۝٧﴾ [سورة العلق: الآيتان 6 و7].

(2) ﴿...وَلِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ۖ وَإِلَيْهِ ٱلْمَصِيرُ﴾ [سورة المائدة: الآية 18]؛ ﴿...وَمَن تَزَكَّىٰ فَإِنَّمَا يَتَزَكَّىٰ لِنَفْسِهِۦ ۚ وَإِلَى ٱللَّهِ ٱلْمَصِيرُ﴾ [سورة فاطر: الآية 18]؛ ﴿...وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ﴾ [سورة البقرة: الآية 285]؛ ﴿...وَيُحَذِّرُكُمُ ٱللَّهُ نَفْسَهُۥ ۗ وَإِلَى ٱللَّهِ ٱلْمَصِيرُ﴾ [سورة آل عمران: الآية 28].

وفي أيّ مرتبة أو مقام كانت، جميعها تسبّح للحقّ تعالى وترفض وجود أيّ شريك معه أو نظير أو مِثل له، أو ولد أو زوجة أو أيّ شيء آخر غيره هو الواحد الصّمد. ومع هذا كلّه فإنّ الإنسان ـ وبسبب ميزة الاختيار الذاتيّة التي مُنِحَت له ـ يحاول التشكيك في التوحيد ﴿بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ يَلْعَبُونَ ۝٩﴾[1]، ويرتاب في وجود الله سبحانه وتعالى ووحدانيّته وصفاته وفاعليّته، ليُبتلى بعدها بالتردّد في أداء الأعمال الصالحة، والحصول على مرضاة الله. ومع أنّ الشكّ الذي ينتاب الإنسان يمثّل مقدّمة لإرادته إذ بإمكانه أن يكون صورة متجلّية لاسم **المُريد**، إلّا أنّ غاية الخلق تتمثّل في اعتراف عالم الوجود صراحة بحقيقة وحدانيّة الحقّ تعالى والتي ستتجلّى بوضوح في اليوم الآخر (أي، يوم الحقّ)[2]. إذن، الإنسان موجود، وبما أنّه موجود فلا بدّ من له أن يكون مجلى ظهور الحقّ، فغاية خلق العالم والإنسان هي تجلّي حقيقة وحدانية الوجود الواجب.

إنّ جميع الموجودات هي آيات وتجلّيات للحقّ تعالى وتمتلك عالم الماهيّة الرّمزيّ، غير أنّ الإنسان وحيد وفريد من نوعه من حيث عرض الحقيقة. ويفتقد ظهور الحقّ للميزة الإمكانية في حجاب الموجودات وضمن مظاهر الوجود، في حين تتمتّع مظهريّته للحقّ المرتبطة بإرادته، بهذه الميزة. في الوقت الذي لا تمتلك فيه آيات الله سبحانه أيّ خيار في كونها آياته تعالى، بل تصبح كلّ واحدة منها آية من آيات الله سبحانه بمجرّد حصولها على وجودها من دون سؤال أو جواب، أو نقص أو زيادة، أو اعتراض أو جدل، نرى أنّ الإنسان يمتلك حقّ التدخّل في كونه آية من آيات الله، إذ يستطيع

---

(1) سورة الدخان: الآية 9.

(2) ﴿لِمَنِ ٱلْمُلْكُ ٱلْيَوْمَ لِلَّهِ ٱلْوَٰحِدِ ٱلْقَهَّارِ﴾ [سورة غافر: الآية 16].

بعد حصوله على وجوده تحديد وتعيين درجة آيته ونوعها. ولا شكّ في أنّ كلّ شيء هو آية من آيات الحقّ سبحانه وتعالى طالما كان موجوداً، إلّا أنّ ذلك الشيء يبقى مُخيّراً في انتقاء صورة الآية التي يريد أن يتقمّصها، ومقدار ما يعكسه من صفات البارئ عزّ وجلّ، وفي الوقت نفسه هو بحاجة إلى الهداية.

1 ـ 2 ـ تحقيق الأماني

يؤكّد القرآن الكريم على أنّ خلق كلّ شيء لم يكن اعتباطاً أو عبثاً، وبالتالي فإنّه لا يمكن لتلك الخلقة أن تبقى غير مكتملة وناقصة، بل لا بدّ لها من أن تكتمل وترجع إلى الله سبحانه[1]. بمعنى، أنّ ما تحقّق بالثبوت لجميع المخلوقات ينبغي أن يتحقّق للبشر كذلك، ويجب تحقيق التوحيد الذي يشمل كلّ نقطة من نقاط العالم في مقام الثبوت، يجب تحقيقه للإنسان وفي الإنسان وبواسطة الإنسان أيضاً. فإذا كان ما هو متحقّق للعالم بالثبوت مُتحقّقاً كذلك للإنسان بالإثبات، فإنّ الوجود والقِيَمة هما جوهر كلّ منهما، ولا يفصل بينهما أيّ نوع من أنواع الفصل إطلاقاً. ومن هنا يتبيّن لنا أنّ الحفاظ على الوجود وتطويره هو أمر قيّم بحدّ ذاته[2].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ القيمة النهائية التي يحصل عليها كلّ شخص في داخله بشكل شهوديّ تتمثّل في الوجود المُتعالي والخالد الذي يشتمل على جميع تجلّيات الكمال دفعة واحدة. وممّا

---

(1) ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ [سورة المؤمنون: الآية 115]؛ ﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى﴾ [سورة القيامة: الآية 36].

(2) يتطابق كلّ من الوجود والقيمة ويتشابهان، وما القضايا القِيَميّة في الحقيقة إلّا صوراً تجويزية للقضايا العلميّة، ولا يوجد بينها إلّا نوع من الفصل غير الذاتي في المحاورة أو اللّغة.

لا شكّ فيه هو أنّ الوجود يمتلك تجلّيات مختلفة تحمل قيمته المطلَقة وتجذبنا نحوها. ويبدو أنّ تجلّيات الوجود تلك ـ وخلافاً لتنوّعها اللّانهائيّ ـ تنضوي تحت واحدة من أربعة عناصر هي **(المعرفة)** و**(المُلك)** و**(الجمال)** و**(القدرة)**. وتقوم العناصر المذكورة التي توصّلنا إلى قيمتها من خلال التجربة، بتنظيم سلسلة تراتب الموجودات، فضلاً عن أنّها تُبيّن تمايز كلّ مرتبة من تلك المراتب عن بقيّة نظيراتها. وتظهر رغبتنا العميقة في الحصول على أكبر مقدار من الوجود المُتعالي عادة في إطار أمنيتنا في الحصول على معرفة أكثر، وملك أوسع، وجمال أبهى، وسلطان أعظم. وقد ظهرت كلّ من المعرفة والتقنيّة والمدنيّة والفنّ (وهي الأركان الأساسيّة الأربعة للثقافة والحضارة الإنسانيّة عبر العصور كلّها)، ظهرت بالذات على أساس الرغبة العميقة لدى الإنسان في الحصول على المعرفة والمُلك والجمال والقدرة، واستمرّت تزدهر على الأساس نفسه. وكانت أُمنية الحصول على أكبر قدر من المعرفة والقدرة والجمال والمُلك هدفاً عامّاً لجميع أفراد البشر في كلّ العصور التاريخية.

وغنيّ عن القول إنّ معظم المُفكّرين تقريباً، على اختلاف عقائدهم وتنوّع مشاربهم الفكريّة، يعترفون بهذه المسألة ـ إن ضمناً أو صراحةً ـ ويؤمنون بأنّ الهدف الرئيسيّ من حياة الإنسان كان وما يزال الوصول إلى السعادة التي تتضمّن الكثير من المعاني أهمّها اللّذة والتعالي (السموّ) والراحة والخلود. ولا يعود الاختلاف في الآراء والرّؤى إلى أهميّة التجلّيات الأربعة المذكورة للوجود أو تأثيراتها في ضمان الخلود واللّذة والراحة الأبديّة، بل إلى بيان وتوضيح الظروف وترخيص وإباحة سُبُل الوصول إليها. وقد أكّدت جميع الثقافات على اعتبار عمليّة التربية والتعليم أهمّ السّبل المباحة للحصول على التجلّيات الأربعة المشار إليها حيث كانت النشاطات

التربويّة على الدوام مستندة إلى رغبة الإنسان الشديدة في الحصول على المعرفة والجمال والمُلك والسلطان. وعلى هذا، ليس بوسع أيّ منّا إنكار الرغبات الذاتيّة تلك، وإن أنكر كون تلك الرغبات تمثّل انعكاساً لرغبته في الوجود.

ولا يقتصر تعلّق أُمنياتنا دائماً بالتجلّيات الأربعة للوجود فحسب، بل إنّ الكثير من المفاهيم التي تتمّ مناقشتها في إطار الأفكار والآراء الاجتماعيّة السائقة للأحداث التاريخيّة والدينيّة والحضارات والحركات في المجتمعات على اختلافها، الكثير من هذه المفاهيم يتمّ تشكيلها وفقاً لهذا النموذج. فمفهوم التقدّم والتكامل والتطوّر والتنمية والعدالة والحرّية ما شابهها، كلّها تشير إلى الحركة التي تسير باتّجاه الحصول على التجلّيات الأربعة المذكورة. والشيء نفسه يُقال عن المفهوم الرئيسي المُتمثّل في (**الجنّة**) والذي يلعب دوراً أساسيّاً ومصيريّاً في بيان مستقبل العالم والبشريّة، فضلاً عن هدايته للحياة الشخصيّة للفرد بشكل خاصّ والناس بشكل عامّ، وذلك استناداً إلى التعاليم الدينيّة؛ فهذا المفهوم يقدّم لنا معنى شموليّاً للراحة الأبديّة واللّذة الناجمة عن الحصول على أكبر قدر من المعرفة والمُلك والجمال والقدرة.

وعادة ما يأتي مفهوم (الجنّة) ـ الذي أكّد القرآن الكريم عليه وصرّح به باعتباره دافعاً ومُبرّراً للعمل الصالح وغاية الإيمان وهدف العقائد التوحيديّة ـ عادةً ما يأتي هذا المفهوم مع تعابير أخرى تشير بمجموعها إلى التجلّيات الأربعة تلك[1]. إضافة إلى ذلك فإنّ القرآن

---

(1) ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يُدْخِلُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ﴾ [سورة محمّد: الآية 12]؛ ﴿جَنَّٰتُ عَدْنٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ جَزَآءُ مَن تَزَكَّىٰ﴾ [سورة طه: الآية 76]؛ ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يُدْخِلُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْعَلُ مَا يُرِيدُ﴾ [سورة الحجّ: الآية 14]؛ ﴿إِنَّ ٱللَّهَ =

الكريم أكّد على أنّ المعرفة والمُلك والجمال والقدرة مقتصرة على الله تعالى وحده، وذلك استناداً إلى مبدأ التوحيد، فتكرار العبارات في معظم آيات القرآن الكريم من أمثال ﴿لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ و﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾، و﴿يَعْلَمُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾، ﴿وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ﴾، و﴿وَلِلَّهِ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ﴾، و﴿ٱلْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾، و﴿وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (١٠١)﴾، و﴿وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٤)﴾، كلّها تشير إلى أهميّة تجلّيات الوجود وأنّها لا محالة راجعة إلى الحقّ تعالى.

بالإضافة إلى الآيات المشار إليها، فإنّ آية الكرسي التي تمثّل سيّدة آيات القرآن الكريم، وعصارة التعاليم الواردة فيه، تؤكّد على مطلقيّة علم الله سبحانه وتعالى وقدرته ومُلكه، واقتصارها جميعاً عليه عزّ وجلّ. مع أنّ هذه الآية تُقيم دعائم تفسير الإلوهيّة على أُسس الوجود المطلَق لله سبحانه ـ الواهب الوحيد للوجود ـ وهو ما يدلّ عليه مضمون الإسم المبارك ﴿ٱلْحَيُّ ٱلْقَيُّومُ﴾، فهي في الوقت نفسه تُبرّر ضرورة الالتزام بالولاية الإلٰهيّة وذلك بالاستناد إلى القواعد التالية:

1 ـ اقتصار المُلك المطلَق على الله سبحانه ﴿لَّهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ﴾.

2 ـ اقتصار العلم المطلَق على الله تعالى ﴿يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ﴾.

= يُدْخِلُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جَنَّٰتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ يُحَلَّوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِن ذَهَبٍ وَلُؤْلُؤًا وَلِبَاسُهُمْ فِيهَا حَرِيرٌ﴾ [سورة الحجّ: الآية 23]؛ ﴿لِّيُدْخِلَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ جَنَّٰتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا وَيُكَفِّرَ عَنْهُمْ سَيِّـَٔاتِهِمْ وَكَانَ ذَٰلِكَ عِندَ ٱللَّهِ فَوْزًا عَظِيمًا﴾ [سورة الفتح: الآية 5])؛ ﴿...وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ يُدْخِلْهُ جَنَّٰتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ﴾ [سورة الفتح: الآية 17]، وغيرها من الآيات الأخرى.

3 ـ اقتصار القدرة الإلٰهيّة المطلَقة على الله عزّ وجلّ ﴿وَسِعَ كُرْسِيُّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفْظُهُمَا وَهُوَ ٱلْعَلِىُّ ٱلْعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾﴾.

وكـذلـك الآيـة ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ﴾[1] وعدد آخر من الآيات القرآنيّة[2]، هي جميعاً تؤكّد على أنّ الله الواحد القهّار هو الذي خلق الزينة في الطبيعة. أمّا الآية (35) من سورة (النور): ﴿ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ... ﴿٣٥﴾﴾[3] فإنّها تحيل الجمال كلّه وبشكل مُطلق إلى الله سبحانه وتعالى.

وربّما استطعنا ملاحظة وجود نظام دقيق في ترتيب أسماء الله الحسنى من خلال الآيات ﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ﴾[4]، و﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ هُوَ ٱلرَّحْمَٰنُ ٱلرَّحِيمُ ﴿٢٢﴾﴾[5]، و﴿...ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ ٱلْمُلْكُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّىٰ تُصْرَفُونَ ﴿٦﴾﴾[6]، و﴿...لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٦﴾﴾[7] و﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ لَهُ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ ﴿٨﴾﴾[8]، و﴿وَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ لَّآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلرَّحْمَٰنُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٦٣﴾﴾[9]، حيث تُبيّن هذه الآيات أنّ

---

(1) سورة الأعراف: الآية 32.

(2) أنظر: سورة النّحل: الآية 8؛ وسورة الصافات: الآية 1؛ وسورة المُلك: الآية 5؛ وسورة ق: الآية 6؛ وسورة الحِجر: الآية 16.

(3) سورة طه: الآية 8.

(4) سورة آل عمران: الآية 2.

(5) سورة الحشر: الآية22.

(6) سورة الزّمر: الآية 6.

(7) سورة آل عمران: الآية 18.

(8) سورة طه: الآية 8.

(9) سورة البقرة: الآية 163.

الوجود الضروريّ والفيّاض ﴿ٱلْحَيُّ ٱلْقَيُّومُ﴾ هو جوهر التجلّيات الأربعة الأساسيّة (أي، العلم والحكمة والمُلك والسلطان والحُسن والجمال والقدرة والعزّة). وإضافة أو إشراق هذه التجلّيات الأربعة هو الذي يتسبّب في ظهور إسم (**الرَّحْمَنُ**) الذي يمثّل بداية العطف والرّأفة، وأصل ظهور جميع أسماء الله تعالى.

ولهذا نرى أنّ القرآن الكريم ينسب الوجود والتجلّيات الأربعة والرّحمة إلى الأسماء المباركة التالية: (**الْحَيّ**) و(**الْقَيُّوم**) و(**الْعَلِيمُ**) و(**الْحَكِيمُ**) و(**مَالِكَ الْمُلْكِ**) و(**الْعَزِيزُ**) و(**الْقَدِيرُ**) و(**النُّور**) و(**الرَّحْمَنُ**) و(**الرَّحِيمُ**)، إضافة إلى تأكيده أيضاً على اقتصار تلك الأسماء على الله سبحانه دون غيره، مع حثّ الإنسان على ملاحظتها وإظهارها.

ولمّا كان وجود أيّ شيء عبارة عن علاقته بذات الوجود الذي يمثّل منشأ العلم والقدرة والجمال والمُلك، فإنّ شدّة تلك العلاقة بذات الوجود يمكن أن تمنح الشدّة في وجود ذلك الشيء أيضاً، والذي يتضمّن العلم والمُلك والجمال والقدرة. أمّا شدّة علاقة الشيء بذات الوجود فرهن بتخلّصه وخروجه من أوهامه المريضة وأفكاره الشريرة، لكنّ تعاملنا بجهل ومن غير وعي مع تجلّيات الوجود المتنوّعة في الطبيعة، والتي هي في الواقع أساس معرفتنا لذات الوجود، يؤدّي إلى تأخير حركتنا باتجاه معرفة الحقيقة. فجهلنا بالذات الواحدة والمنزّهة عن الغير والجزء في الوجود، سيُقلّل من إمكانية حصولنا على السعادة الأبديّة والوصول إلى العلم والجمال والقدرة والمُلك الخالد كذلك.

ما يجب الإلفات إليه هو أنّ بحثنا عن الوجود في العالم الطبيعيّ ربما أدّى إلى وقوعنا في الخطأ، لذا قد نضطرّ إلى اعتبار

الطبيعة محدودة مستقلّة عن خالقها على الرغم ممّا تشتمل عليه من مصادر. والنتيجة هي إمّا أن نُبتلى بعبادة الطبيعة (أو القوى الطبيعيّة كما كان حال الأقوام في العهود الماضية)، ونُصاب بما يسمّى برُهاب الطبيعة، أو أن نقوم ـ كما هو الحال بالفعل في الوقت الحاضر ـ بالسيطرة على الطبيعة وتسخيرها وجعل ذلك من أولويّات حياتنا وبرامج التطوّر العلميّ والصناعيّ والاجتماعيّ، والدخول في منافسة شرسة وعنيفة مع بعضنا البعض، والتي قد تصبح أكبر عائق أمام حصولنا على الراحة المؤقّتة واللّذات العابرة، بدلاً من تطوير وتنمية وجودنا والحصول على الراحة والسعادة الأبديّتيْن. وسبب ذلك هو أنّنا اعتبرنا الطبيعة في كلتا الحالتيْن بمثابة مصدر لإرضاء رغباتنا وتحقيق أهوائنا وملذّاتنا وفقاً للتجلّيات الأربعة للوجود. إلّا أنّ الطبيعة ـ كما هو معروف ـ لا تمتلك سوى مقدار مُعيّن من المصادر الخاصة بالعلم والمُلك والجمال والقدرة، وليس باستطاعتها الاستجابة لكلّ مطالب بني البشر في الحصول على التجلّيات الأربعة المذكورة. وتُعتبر عبادة الطبيعة في الماضي وتقديس الذات في العصر الحديث أكبر خطأيْن ناجميْن عن تعريفنا للحقيقة، وهما ما قام الأنبياء والقرآن الكريم بتحذيرنا منهما مراراً وتكراراً[1].

---

(1) تأمّل الآيات التالية: ﴿أَمِ ٱتَّخَذُوٓاْ ءَالِهَةً مِّنَ ٱلْأَرْضِ هُمْ يُنشِرُونَ﴾ [سورة الأنبياء: الآية 21]؛ و﴿أَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ أَفَأَنتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا﴾ [سورة الفرقان: الآية 43]؛ و﴿أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِنۢ بَعْدِ ٱللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ [سورة الجاثية: الآية 23]؛ و﴿فَلَوْلَا نَصَرَهُمُ ٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِ ٱللَّهِ قُرْبَانًا ءَالِهَةًۢ بَلْ ضَلُّواْ عَنْهُمْ وَذَٰلِكَ إِفْكُهُمْ وَمَا كَانُواْ يَفْتَرُونَ﴾ [سورة الأحقاف: الآية 28]؛ و﴿وَٱتَّخَذُواْ مِن دُونِ ٱللَّهِ ءَالِهَةً لَّعَلَّهُمْ يُنصَرُونَ﴾ [سورة يس: الآية 74].

وما البحث عن الوجود الخالد والمُتعالي، والانتفاع بظهوراتهما في العالم الطبيعي، مُحال أو ممنوع، بل هو واجب وضروريّ كذلك، وهو ما توضحه لنا فلسفة خلق **آدم** (ع) وذرّيّته وهبوطهم على الأرض بكلّ تفاصيلها. إلّا أنّنا يجب أن لا ننسى أنّ هذا البحث وقف على:

1 ـ كشف رموز الآيات الطبيعيّة وبيان معنى كلّ منها.

2 ـ كشف أسرار الحقيقة وتوضيحها وبيانها وتفسيرها في إطار الرموز الفنيّة، والقضايا العلميّة، والإنجازات الصناعيّة، والأفعال الأخلاقيّة، والمؤسّسات الاجتماعيّة، وغير ذلك.

وعلى الرغم من أنّ ظهور العلم والتقنيّة والفن والمدنيّة إنّما كان على أساس الرغبة الشديدة والذاتيّة للبشر تجاه التجلّيات الرئيسيّة للوجود (أي، العلم والمُلك والجمال والقدرة)، إلّا أنّ تلك العناصر لا يمكنها هدايتنا إلى طريق السعادة إلّا بعد أن تطوّر وتوسّع وجودنا وتعميق علاقتنا بذات الحقيقة والوجود في نفسه. ومن هنا يبدو أنّ كلّاً من العلم والتقنيّة والفنّ والمدنيّة قائم على مفاهيم اعتباريّة وتعاريف تعاقديّة، وهي غريبة عن ذات الحقيقة. فعندما تعجز تلك العناصر عن تقديم صورة واضحة لذات الحقيقة فقد تحول دون حصولنا على الوجود المُتعالي الخالد، وتقودنا بدلاً من ذلك إلى **(مَتَاعُ الْغُرُور)** الذي وإن مكّننا من تسخير مصادر الطبيعة إلّا أنّه لن يُعيننا على الحصول على اللّذة والراحة الأبديّتَيْن.

في الحقيقة، إنّ العلم والقدرة والثروة والجمال، تعلقت بالطبيعة، ولها جذور عميقة في تربتها، إلّا أنّ ظهورها إنّما يتمّ من خلال العمليّات اللّغويّة والعقود الإنسانيّة، حيث تقوم بإيجاد عالم مجازيّ من صُنع الإنسان يُسمّيه القرآن الكريم بـ(الدّنيا)، وهو عالم

يضمّ الكثير من الظواهر المجازية[1]. وتمتلك الدنيا وموجوداتها المجازية التي تتوسّع في حياتنا الاجتماعيّة في ظلّ المفاهيم الاعتباريّة والعلاقات المجازيّة والتصوّرات الخيالية، تمتلك وجوداً زائلاً وعابراً وغير ذي أهميّة تُذكر[2]. واستناداً إلى التفسير الذي يقدّمه القرآن الكريم فإنّ (هذه) الدنيا وما فيها من الثروات والسلطان والجبروت، ليست سوى ﴿كَسَرَابِۭ بِقِيعَةٍ﴾ يحسبه العطاشى للوجود والعلم والجمال والقدرة والمُلك، ماءً، فيبذلون كلّ جهدهم للحصول على ذلك، ولا يكون سعيهم ذاك إلّا ﴿هَبَآءً مَّنثُورًا ﴿٢٣﴾﴾.

هذا، وتمثّل الرغبة والشوق إلى الحصول على القدرة واللّذة البنية الأساسيّة للمفاهيم الاعتباريّة الخاصة بالمُلك والسلطان، وتتفرّع كلّ من القدرة واللّذة بالذات من هدف الحياة ـ أي، الحصول على الوجود المُتعالي والراحة الأبديّة[3]. ولا شكّ في أنّنا نجد أنفسنا

---

(1) ﴿اعْلَمُوٓا۟ أَنَّمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌۢ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِى ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَٰدِ ۖ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ ٱلْكُفَّارَ نَبَاتُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَٰمًا ۖ وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٌ ۚ وَمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا مَتَٰعُ ٱلْغُرُورِ﴾ [سورة الحديد: الآية 20].

(2) ﴿مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَٰلَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ ﴿١٥﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِى ٱلْءَاخِرَةِ إِلَّا ٱلنَّارُ ۖ وَحَبِطَ مَا صَنَعُوا۟ فِيهَا وَبَٰطِلٌ مَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١٦﴾﴾ [سورة هود: الآيتان 15 و16].

(3) تنصّ نظريّة العلّامة الطباطبائي (ره) المُسمّاة بـ (نظريّة الاعتباريّات بالمعنى الأخصّ)، على أنّ المفاهيم الاعتباريّة تظهر نتيجة انتقال حكم الضرورة من العوامل الواهبة للوجود إلى مقدّماتها وشروطها. على سبيل المثال، فقد ظهر مفهوم الملكيّة والسيادة عندما قام الإنسان بتبديل وتحويل العلاقة الضروريّة بين بعض العناصر الطبيعيّة وبين الفعل والانفعالات الجسديّة في البداية إلى علاقة ضروريّة بين الطالب (الأنا) وبين الطلب أو المطلوب (كالإحساس السيري)، ثمّ (تحويلها) إلى علاقة ضروريّة بين (الأنا) وبين المصادر الطبيعيّة، وتركّز حديثه =

مُضطرّين إلى الاستعانة بالمفاهيم الاعتباريّة من أجل إعمار وبناء الدنيا، وهو ما صرّح به كذلك **العلّامة الطباطبائي**. وقد عرّف الأستاذ **الشهيد مرتضى مطهّري** تكوين المفاهيم الاعتبارية وتشكيل المجتمع بأنّه الجادة الرئيسيّة التي توصل الإنسان إلى الانسجام مع البيئة وإلى البقاء[1]. ولكن، عندما يُنظر إلى هذه الدنيا القائمة على أساس المفاهيم الاعتباريّة، على أنّها كلّ الحقيقة، ويتمّ كذلك التغاضي عن الجوهر الاعتباريّ لتلك المفاهيم، فإنّ ذلك يعني أنّ خطراً كبيراً يلوح في الأفق، وهو خطر ربما يهدّد بقاءنا ويقضّ مضجعنا. وفي هذه الحالة فإنّ العلم والفنّ والتقنيّة والمدنيّة وكلّ ما أوجدناه رغبة في توسيع دائرة وجودنا والحفاظ عليه، يتحوّل إلى عوامل من شأنها أن تعرّض وجودنا كلّه لخطر الزوال والفناء، وتهدّد حياة الفرد والمجتمع على السواء.

وعندما نؤسّس دنيا مجازيّة قائمة على أساس المفاهيم الاعتباريّة، ونتجاهل جوهرها الاعتباري، وننظر إليها على أنّها الصورة النهائيّة للحقيقة، فإنّنا سنحصل على نوع من العلم والمُلك والجمال والقدرة تكون الحالة المجازيّة والمؤقّتة أهمّ ميزاته. وبالتالي فإنّ النتيجة التي سنخرج بها بعد كلّ تلك الجهود، التي إن منحتنا شيئاً فإنّها لن تمنحنا سوى الثروة والقدرة والعلم والجمال الظاهريّ، وهو أقصى ما يُمكنها أن تمنحه، أقول إنّ هذه النتيجة لن تستطيع بالتأكيد تلبية مطلبنا الرئيسيّ والأصيل المتمثّل في الحصول على الوجود المُتعالي الخالد واللّذة الكاملة الحقيقيّة. ولذلك، فإنّ القرآن

= على حقّ ملكيّة المصادر الطبيعيّة، والسعي إلى الحصول عليها. وفي النهاية، إنتقاله إلى مرحلة التكاثر والتفاخر، وملأنا عالمنا كلّه بمثل هذه المفاهيم الاعتبارية.

(1) ***اصول فلسفه و روش رئاليسم*** (= أصول الفلسفة وأسلوب الفلسفة الواقعيّة)، ج2، ص (123).

الكريم يحذّرنا من الاغترار بالدنيا، واصفاً ذات هذه الدنيا الاعتبارية بأوصاف (اللّعب) أو (اللّهو). إلّا أنّه لا يُنكر إطلاقاً ضرورة وجود صفة اللّعب في الدنيا، بل يحاول إثارة انتباهنا إلى الجوهر الاعتباريّ الذي تنطوي عليه، ويُنبّهنا إلى كونها دنيا مجازيّة لا أكثر. إضافة إلى ذلك، فإنّه يسعى إلى إماطة اللثام عن الواقع الخادع والكذّاب للدنيا، مُشيراً إلى العالم الحقيقيّ والواقعيّ[1].

وعلى هذا، فإنّ التعامل مع الدنيا مع علمنا بكونها جوهراً مجازيّاً، من شأنه أن يُعين الإنسان على الوصول إلى السعادة، بل إنّه أمر ضروريّ كذلك. لكنّ أيّ خطأ في رؤية حقيقة الدنيا وواقعها سيؤدّي إلى ذهاب كلّ جهودنا في الحصول على الراحة الأبديّة واللّذة الدائمة سدىً. إذن، فالشرط الأوّل لاستثمار هذه الدنيا التي تُعتبر ماهيّتها مجرّد لعب ولهو هو التعرّف على تفاصيل هذه اللعبة وقواعدها، وإن كان هدفنا هو الحصول على الحياة السرمديّة.

وغالباً ما تركّز الأنظمة التعليميّة بكلّ أشكالها، والعمليّات التربويّة على اختلاف مدارسها الفلسفيّة وآراء مؤسّسيها، على قضيّة إصلاح السلوك وتنقية الرّؤى. لذلك، من الأفضل لعملية التربية والتعليم، وقبل كلّ شيء، بيان أسباب ظهور الفساد. وفي هذا المجال يقدّم لنا القرآن الكريم الكثير من التعاليم الواضحة والجلية التي تمكّننا من الوقوف على أسباب ظهور الفساد الذي بدأ يزداد ويستشري على الرغم من التطوّر العلميّ والتقدّم التقنيّ وازدهار الحضارات. ومن بين العلل الرئيسيّة التي أشار إليها بوصفها العوامل المُسبّبة للفساد، هي الغفلة عن آيات الله البيّنات، والجوهر

---

(1) ﴿وَمَا هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا لَهْوٌ وَلَعِبٌ وَإِنَّ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ لَهِىَ ٱلْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ﴾ [سورة العنكبوت: الآية 64].

الاعتباريّ للدنيا، والأصل الرّمزيّ للطبيعة، وهو ما يتسبّب في نسيان الحقيقة وبالتالي تجاهل لقاء الله سبحانه والحقيقة النهائية. وتُعتبر تلك الغفلة بحدّ ذاتها نوعاً من الركون إلى الدنيا المجازية والاطمئنان إليها، والاكتفاء بالعلم والفنّ والثروة والقدرة التي نحصل عليها منها، وهو طريق لا شكّ في أنّه ينتهي بنا إلى النار ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَآءَنَا وَرَضُوا۟ بِٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَٱطْمَأَنُّوا۟ بِهَا وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنْ ءَايَٰتِنَا غَٰفِلُونَ ۝٧ أُو۟لَٰٓئِكَ مَأْوَىٰهُمُ ٱلنَّارُ بِمَا كَانُوا۟ يَكْسِبُونَ ۝٨﴾[1].

على هذا الأساس يتبيّن لنا أنّ رسالة التربية والتعليم لا تقتصر على تعلّم العلوم والفنّ والتقنيّة والمدنيّة لأنّ تلك الفنون والعلوم لوحدها لا يمكنها أن تُوصلنا إلى هدف الحياة في الحفاظ على وجودنا وتطويره وتوسيعه. بل ربّما في حال إخفاء الحقيقة وتجاهل جوهرها أن تتحوّل العلوم والفنون والتقنيّة والمدنيّة نفسها إلى حُجُب مانعة للوجود.

ولمّا كان من المستحيل البحث عن السعادة التي هي اللّذة الكاملة والوجود المُتعالي الخالد في العالم المجازيّ الذي نختلقه نحن، فقد صرّح القرآن الكريم قائلاً: ﴿مَا عِندَكُمْ يَنفَدُ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ بَاقٍ... ۝٩٦﴾[2]. إضافة إلى أنّه وضع شروطاً أمام كلّ من يروم الحصول على الراحة والسعادة الأبديّتيْن، منها أوّلاً أنّ ذلك مرهون بمدركاته وثانياً بتحقّق التوحيد في جميع ما يصدر عنه (بما في ذلك أخلاقه وسلوكه وكلامه ورؤيته وصفاته وعواطفه وأحاسيسه وما يُخلّفه من الآثار)، وفي ذلك يقول سبحانه: ﴿وَخَلَقَ ٱللَّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ بِٱلْحَقِّ وَلِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ۝٢٢﴾[3]. إلى

---

(1) سورة يونس: الآيتان 7 و8.

(2) سورة النحل: الآية 96.

(3) سورة الجاثية: الآية 22.

جانب تجلّي الحقّ من خلال خلق السموات والأرض، إذ تمّ التعبير عن جزاء النفس بالهدف، إذ خلق الله سبحانه وتعالى السموات والأرض بالحقّ لكي يتسنّى لكلّ واحد منّا الحصول على شهادته من دون أن يكون هناك أيّ نقص أو زيادة في مدركاته. ولا شكّ في أنّ تذكّر جزاء النفس يمثّل هدف الدراسة، وبالتالي فإنّ حصيلة تلك الدراسة والمدركات، بالإضافة إلى الإشارة إلى الخلق بالحقّ (أو التجلّي بالحقّ) للسموات والأرض، يشير إلى أنّ الغاية من خلق العالم بشكل عامّ، والإنسان بشكل خاصّ، هي الوصول إلى موضوع التوحيد.

من وجهة النظر الإسلاميّة التي تشمل الفلسفة والعرفان والنصوص المقدّسة، فإنّ بإمكان كلّ شخص الحصول على الوجود المُتعالي والمتطوّر والخالد، وذلك بحسب المسافة التي تفصل بينه وبين جوهر الحقيقة. ولمّا كانت ذات وجود الله سبحانه واحدة، فإنّ تحقّق التوحيد في الفكر والعمل والمؤهّلات الشخصيّة، وبالتالي وجود الفرد بأكمله، يُعتبر شرطاً مسبقاً مُلزماً وكافياً لحصوله على الراحة الأبديّة به. وكلّ واحد منّا يتمتّع بالراحة واللّذة الأبديّتيْن وفقاً لمقدار ثبات وظهور التوحيد في تفكيره وعمله وصفاته، لأنّ القرآن الكريم يعتبر العالم بأسره بمثابة آية من آيات الحقّ تعالى، والتخلّي عن وجه الله سبحانه لا يمثّل سوى العدم والفناء، حيث يقول عزّ وجلّ: ﴿كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ﴾[1]. وفي هذا الصدد يقول الشاعر الفارسيّ المعروف **جلال الدين الرومي**: «كلّ شيء هالِكٌ إلّا وجهه، فلا تبحث عن الوجود وأنت لا شيء أمامه!»[2].

---

(1) سورة القصص: الآية 88.

(2) نصّ البيت باللغة الفارسية: (كلّ شيء هالك جز وجه او چون نه أي در وجه أو هستى مجو).

1 ـ 3 ـ معرفة الحقيقة والبرهَنَة عليها

إنّ اكتشاف أسرار العالم الرمزيّ والآيات الآفاقيّة والأنفسيّة التي تعبّر عن جوهر الحقيقة، هو أمر ممكن من خلال عمليّة التدبّر والتعقّل المتواصلة أو المتكرّرة[1]. وكما ذكرنا في الصفحات السابقة فإنّ التعقّل الذي يتناول إثبات الحقيقة يشمل كذلك كشف الأسرار عن جوهر الحقيقة وبيانها وتوضيحها في أُطُر جديدة. وتتمّ عمليّة التعقّل خلال أربع مراحل هي:

1 ـ تصوير الحقيقة.

2 ـ إيجاد المفاهيم الخاصة بالحقيقة وبرهَنَتها.

3 ـ الإيمان بالحقيقة.

---

(1) يُشير القرآن الكريم في العديد من آياته إلى أنّ اكتشاف أسرار هذا العالم عَبر الحوادث الطبيعيّة والأحداث التاريخيّة والوقائع الاجتماعيّة، يشير إلى أنّ ذلك مُتعلّق بالتعقّل، ويعتبر أنّ أولي الألباب وأصحاب العقول هم المَعنيّون وحدهم بمعرفة تلك الآيات، أنظر مثلاً قوله تعالى: ﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة الرعد: الآية 4]؛ و﴿وَهُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ وَلَهُ اخْتِلَافُ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [سورة المؤمنون: الآية 80]؛ و﴿اعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [سورة الحديد: الآية 17]؛ و﴿وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُحْيِي بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة الروم: الآية 24]؛ و﴿ضَرَبَ لَكُمْ مَثَلًا مِنْ أَنْفُسِكُمْ ۖ هَلْ لَكُمْ مِنْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ مِنْ شُرَكَاءَ فِي مَا رَزَقْنَاكُمْ فَأَنْتُمْ فِيهِ سَوَاءٌ تَخَافُونَهُمْ كَخِيفَتِكُمْ أَنْفُسَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [سورة الروم: الآية 28]؛ و﴿وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ ۖ أَفَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [سورة يس: الآية 68]؛ و﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ [سورة الحجّ: الآية 46].

4 ـ بيان الحقيقة، وذلك في إطار الألفاظ والقضايا المنطقيّة والرموز الفنيّة والمصنوعات والمؤلّفات، والقول والعمل الفرديّ، والصفات الأخلاقيّة، والمؤسّسات الاجتماعيّة.

واستناداً إلى ما قيل، فإذا أراد أيّ منّا اتّباع نهج التعقّل وممارسته، والإيمان بوجود حقيقة للعالم التي رسمنا لها صورة في أذهاننا خلال المراحل الأولى من التعقّل وأقمنا البراهين عليها، والإيمان بوجود تلك الحقيقة في مراحل التعقّل العُليا، وأثبتنا ذلك بالعمل ورسّخنا جذورها في ذواتنا تدريجيّاً، في هذه الحالة فإنّنا لا محالة سنحصل على الوجود الخالد والراحة الأبديّة في ﴿جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا﴾.

ويُشبّه القرآن الكريم تلك الحالة المثاليّة التي تشتمل على أعلى درجات الاستفادة والانتفاع من المصادر الواهبة للوجود، والوقوف بوجه أعتى العوامل المانعة للوجود والراحة الأبديّة، يُشبّه تلك الحالة بعبارة ﴿حَيَوٰةً طَيِّبَةً﴾[1]. وترتبط (الحياة الطيبة) بمنح الحيّ القيّوم للحياة، لكنّ منح مثل هذه الحياة الطيبة والزكيّة هو نوع من الثواب والمكافأة، وهو مرهون بإيمان الطالب وعمله الصالح، وهذا يلزمه بناء قاعدة متينة وأساس ثابت. وهنا تبدأ عمليّة التربية والتعليم بالانتقال من (مرحلة) التوحيد كوصف للعالم الواحد الرمزيّ الذي يشير إلى جوهر الحقيقة، وينزّه صفاتها من الغيريّة والجزئيّة، إلى (مرحلة) إثبات التوحيد كشرط أساسيّ للحصول على (الحياة الطيبة)، لتتكوّن بذلك أرضيّة صلبة ومنطقيّة تقوم عليها جميع ضروريّات الحياة البشريّة، فيصبح تحقّق التوحيد أمراً ممكناً في داخل وأعماق كلّ

(1) ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ [سورة النحل: الآية 97].

مُتعلِّم، إضافة إلى المجتمع الذي يشكّل أولئك المُتعلّمون قوامه.

وهنا، لا بدّ من التذكير بنقطتيْن هامّتيْن، **الأولى** هي، ضرورة أن تشمل عمليّة إثبات التوحيد المجال العمليّ بالإضافة إلى المجال النظريّ، فامتلاك المرء للكثير من المعلومات حول الخالق الواحد الصمد، أو قدرته على الاستدلال والبرهان لإثبات وحدانيّة الله سبحانه، لا يعني التوحيد أبداً، لأنّ العديد من المشركين كانوا يعترفون ويؤمنون كذلك بربوبيّة الله تعالى، وبأنّه هو الخالق الواحد الأحد، ومع ذلك لم يتمّ اعتبارهم موحّدين إطلاقاً. فالتوحيد يستند إلى الثبات على القول بوحدانيّة الله سبحانه من خلال العمل[1]. إذن، فالتوحيد النظريّ والتوحيد العمليّ هما عمليّتان تُكمّل الواحدة منهما الأخرى في إثبات التوحيد.

وأمّا **النقطة الثانية** فهي أنّ الشرط الرئيسيّ لتحقّق التوحيد في وجود كلّ فرد من أفراد البشر هو إدراك التصاحب المستمرّ والحضور الدائم للحقّ تعالى ﴿وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ﴾[2]. وهذا يعني الإيمان بالحقيقة القائلة بأنّ العالم وكلّ ما فيه، بما في ذلك وجودنا نحن البشر، هو في عين الله الواحد الأحد[3]، وأنّه هو الصّمد الذي يحتوي العالم بأسره، وكذلك باطننا وظاهرنا. ولا تغيب أيّة لحظة أو نقطة أو مكان عن عينه تعالى، وما هو بغافل عنّا أبداً ﴿وَمَا ٱللَّهُ بِغَٰفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴿٧٤﴾﴾[4]، لأنّه تعالى عين الحياة ﴿هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ

---

(1) ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُوا۟ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا۟ وَلَا تَحْزَنُوا۟ وَأَبْشِرُوا۟ بِٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى كُنتُمْ تُوعَدُونَ﴾ [سورة فصّلت: الآية 30].

(2) سورة الحديد: الآية 4.

(3) ﴿وَلِلَّهِ ٱلْمَشْرِقُ وَٱلْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا۟ فَثَمَّ وَجْهُ ٱللَّهِ﴾ [سورة البقرة: الآية 115]؛ ﴿وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِۦ نَفْسُهُۥ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ ٱلْوَرِيدِ﴾ [سورة ق: الآية 16].

(4) سورة البقرة: الآية 74.

﴿لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ﴾[1]. وقد أكّد القرآن الكريم في العديد من آياته على بعض صفات الله سبحانه مثل (**الْبَصِير**) و(**السَّمِيع**) و(**الْعَلِيم**) و(**الْخَبِير**) و(**اللَّطِيف**)، ما يدلّ على أنّ إدراك الحضور المستمرّ للحقّ تعالى هو أهمّ وأكبر تأثيراً وأكثر تعقيداً من المعرفة الابتدائيّة بالخالق الواحد الأحد.

ولا شكّ في أنّ إدراك حضور الحقّ سبحانه وتعالى، أو إدراك التوحيد الحضوريّ وترسيخه وتثبيته، لا يتمّ إلّا في ظلّ عمليّة التربية والتعليم التي تُعتبر بمثابة الجزء المُكمّل للخلقة. لكن يجب أن لا ننسى أنّ العلم بحقيقة الوجود والحضور المُطلقيْن، ومُصاحبتها للأشياء، هو نوع من العلم الشهوديّ الذي يطرأ على الإنسان ـ وكذلك على الموجودات جميعاً ـ بشكل ذاتيّ. إلاّ أنّ، هذا العلم الذاتيّ تمّ تجاهله ونسيانه أيضاً في خضمّ ضجيج الطبيعة وصخب التكنولوجيا وتعقيدات المدنيّة، ولا بدّ من التذكير والتوعية وإثارة الانتباه بهذا الخصوص. وهذه المعرفة الثانويّة المُكتسبة حول العلم الشهوديّ للنفس، هي في الحقيقة نوع من العلم بالعلم، وعبارة عن الوعي أو الانتباه الذاتيّيْن اللذيْن يظهران من خلال إدراكنا الفطريّ لحضور الحقّ الشامل والدائم، وأمّا عمليّة التربية والتعليم فهي عبارة عن مجموعة من العمليّات التي تحوّل هذا الإدراك البسيط إلى إدراك مركّب عبر اكتساب المعرفة واكتشاف أسرار الذات الرمزية للعالم[2].

---

(1) المصدر نفسه، الآية 255.

(2) «إعلم يا أخا الحقيقة أيّدك الله بروح منه أن العلم كالجهل، قد يكون بسيطاً وهو عبارة عن إدراك شيء مع الذهول عن ذلك الإدراك وعن التصديق بأنّ المدرك ماذا، وقد يكون مركّباً وهو عبارة عن إدراك شيء مع الشعور بهذا الإدراك وبأنّ المدرك هو ذلك الشيء». (صدر المتألّهين، **الأسفار العقليّة الأربعة**، ج1، ص «118 ـ 119»).

ويؤدّي الحضور الطبيعيّ للإنسان وقضاؤه حياته في عالم الطبيعة، إلى نسيانه معلوماته الفطريّة واختفاء تلك المعلومات وزوالها. وهنا يأتي دور التعليم الذي يدفعنا إلى استذكار المدركات الشهوديّة والمعلومات الفطريّة، بل ويعمل كذلك على توسيع نطاق تلك المعلومات وتكاملها والمحافظة عليها. والحصول على مثل هذه المعرفة الثانويّة يمثّل أساس رسالة الأنبياء ونزول الكتب من لدُن الله سبحانه. وتذكّرنا بعض التعابير التي وردت في القرآن الكريم مثل ﴿فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ﴾، و﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ ﴿٨٧﴾﴾، و﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ ﴿٢١﴾﴾، تذكّرنا بحضور تلك المعرفة السابقة حول تعاليم الأنبياء والتي يسمّيها القرآن الكريم بالفطرة. ومع أنّ المعرفة الفطريّة موجودة لدى الجميع ثبوتاً، إلّا أنّ تلك المعرفة الثانويّة تُعتبر مناط التكليف وسبباً من أسباب الكفر والإيمان[1].

وعلى هذا، فإنّ الأنظمة التعليميّة مُلزمة بتهيئة الأرضيّة المناسبة لكي يتمكّن المُتعلّمون على أساسها من مطالعة وبحث الذات الرمزيّة للظواهر المختلفة في العالم ضمن سياق دراستهم وتعلّمهم، واكتشاف المعاني المتخفيّة وراء الإشارات التي تعطيها تلك الظواهر. وبإمكان عمليّة تدريس العلم إزاحة الستار عن الحضور الشامل والدائم لله سبحانه وإظهار صفاته عزّ وجلّ، خاصّة إذا كانت تلك العلوم تتعلّق بالكشف عن الحقيقة النهائية والمعاني المستترة في الموجودات الطبيعيّة أو الأحداث الاجتماعيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ إثبات التوحيد باعتباره هدف عمليّة

---

(1) وهو مناط التكليف والرسالة وفيه يتطرّق الخطأ والصواب، وإليه يرجع حكم الكفر والإيمان والتفاضل بين العرفاء والمراتب بين الناس، بخلاف النحو الأول فإنّه لا يتطرّق إليه الخطأ والجهالة أصلاً». (المصدر نفسه، ج1، ص 119).

التربية والتعليم، يتوزّع على مراتب عدّة. ولكن، قبل الدخول في تفاصيل تلك المراتب وشرحها، لا بدّ من التذكير بأنّ كلّ ما يتمّ بحثه ههنا من المنظار التربويّ يختلف عمّا هو موجود من درجات التوحيد المتعدّدة التي يتمّ بحثها باستمرار في الكتب والمؤلّفات الأخلاقيّة والعرفانيّة، على الرغم من أنّ هناك ما يربط بينهما.

ويعني إثبات التوحيد معرفة الحقيقة الوحيدة التي هي العلّة الواحدة لكلّ شيء في هذا العالم، بما في ذلك الإنسان نفسه، إضافة إلى أنّها بمثابة إدراك الحضور الشامل والدائم للحقّ تعالى، والذي يتضمّن أيضاً، وبشكل مباشر، مُراعاة الحرمة في حضور الحقّ بالاستناد إلى التعاليم الدينيّة النظريّة، وعدم الغفلة عن المعلومات الفطريّة.

ولا بدّ للإنسان، الذي هو خليفة الله تعالى في الأرض وعلى عاتقه تقع مسؤوليّة تطوير هذا العالم، من أن تكون أعماله منسجمة مع ما هو موجود في العالم، وأن تشكّل رمزاً للتوحيد في الوقت نفسه[1]. ولا شكّ في أنّ إثبات التوحيد بكلّ الوجود الذي يمثّل حقيقة العبوديّة، أو ما يُعَبَّر عنه كثيراً في العرفان باسم *الفناء* (annihilation)، يسبق التشكيك في حقيقة الوجود، أو الامتناع عن طاعة الله سبحانه[2]. وعلى الإنسان أن يصل إلى مرتبة يصبح فيها تجلّياً للتوحيد ومظهراً لصفات خالقه الواحد الأحد. وتكمن أهميّته في أن يكون من ذاته مظهراً للتوحيد لا أن يكون مجلىً له بصورة

---

(1) ﴿إِن كُلُّ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ إِلَّآ ءَاتِي ٱلرَّحْمَٰنِ عَبْدًا﴾ [سورة مريم: الآية 93]؛ و﴿وَلَهُۥ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَمَنْ عِندَهُۥ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِۦ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ﴾ [سورة الأنبياء: الآية 19].

(2) ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [سورة الذاريات: الآية 56].

ذاتيّة لا إراديّة. وتسبق مظهرية الإنسان للتوحيد كلّ الشكوك والشبهات التي يستطيع مقارعتها والتغلب عليها بجهاده المستمرّ وعمله المثابر. والحقيقة أنّ العالم في غياب الأفراد الموحّدين يصبح مجرّد آلة كبيرة ذاتيّة الحركة، الهدف منها هو استعراض الحقيقة.

وبعبارة أخرى، إنّ الهدف الغائيّ من عمليّة التربية والتعليم هو معرفة الحقيقة والالتزام بها بما يعمل على زيادة شدّة وجودنا، وليس بالإمكان الوصول إلى أقصى حدّ للوجود والاستعلاء الوجوديّ إلّا من خلال الإفاضة التي يمنّ بها واجب الوجود. لكنّ تلك الإفاضة مشروطة حتماً بمطالبتنا نحن، وفي هذه الحالة سنكون بمثابة المُطالبين بالوجود الخالد والمُتعالي لكي نتمكّن على أساسه من التعرّف على فقرنا الوجوديّ، وحاجتنا الأزليّة الأبديّة نحن وجميع الكائنات الأخرى. وتستند مطالبة المعلول بالوجود الأكبر والأشدّ، إلى معرفته وعلمه، إذ أنّ إدراك المخلوق لفقره الوجوديّ، وإيمانه بأزليّة الحيّ القيّوم وأبديّته، وهو إدراك يمثّل العلّة الإيجاديّة لجميع المعلولات، هو شرط استعلاء المرتبة الخاصة بمعرفتنا لوجودنا. ومع كلّ ذلك، وبما أنّ المطالبة بالوجود مرتبطة بالحال (الفعل) وليس بالقال، فإنّ استعلاء مقامنا ورُقيّ مرتبتنا في سلسلة تراتب الوجود، رهن بالعبوديّة.

وتتضمّن *العبوديّة* المطالبة بمعونة مبدأ الوجود وحبّه وكذلك تجلّياته، فعلى الرغم أنّ الوجهة الأساسيّة للعبوديّة هي الحقيقة، ولا شيء سواها، إلّا أنّها تكون دوماً مشروطة بمقام ومنزلة معرفة (الأنا) بالوجود، وذلك لأنّها (أي تلك الحقيقة) تمثّل عبوديّة (الأنا) المتميّزة عن عبوديّة الآخرين، والمحصورة ضمن إطار ومرتبة (الأنا) وحده. لهذا، فإنّ التقوى تُعتبر مفهوماً رئيسيّاً يمكن الاستعانة بها لبيان التربية والتعليم لأنّها تتضمّن معنى العبوديّة، وهي في الوقت نفسه

تشير إلى المقام والمنزلة. ومع أنّ وجهة العبوديّة هي الحقيقة مهما كان مقامها أو منزلتها، لكنّها تبقى مرتبطة بخصائص تلك المنزلة ومزايا ذلك المقام. وما أكثر التصرّفات التي تحوز على رضا الله سبحانه بشكل كامل في بعض المواقع أو المنازل، بينما نراها غير مقبولة في منازل ومراتب أخرى، وفي بعض الأوقات، بسبب ظروف مُعيّنة وما إلى ذلك.

وتتجلّى معرفتنا لحقيقة التوحيد اللّامتناهية ضمن حدود القابليّات الموجودة والمُتوقّعة لكلّ منّا، بينما تكمن عبوديّتنا في إطار مرتبتنا الوجوديّة. وفي ضوء ما تقدّم فإنّه:

1 ـ ليست هناك نهاية لمعرفة الحقيقة، ولا حدود للعبوديّة والتقرّب، فهي مستمرّة ومتواصلة كالخلق، وكذلك إدراك المخلوقات واستيعاب وفهم المعاني التي تنطوي عليها، فهما بلا نهاية ومن غير حدود.

2 ـ تتجلّى معرفتنا للحقيقة في ظلّ بيان زوايا مرتبة الوجود الجزئيّ والشخصيّ لكلّ منّا. ولهذا السبب فإنّ معرفة التوحيد تتميّز بصبغة تنزيهيّة، فيما يقتصر بيان صفات الحقّ بحدود فهمنا وإدراكنا، وما كان بعيد المنال عن مدركاتنا وفهمنا واستيعابنا، فلن نجد ما يروي ظمأنا بشأنه سوى ما أشارت إليه النصوص الدينيّة بإيجاز. إذن، بشكل عامّ، فإنّ إدراكنا للحقيقة مرهون بإدراكنا لمنزلتنا ومقامنا. وأمّا اقترابنا وتقرّبنا من الحقيقة فيعتمد على إصلاح منزلتنا وتعديل مقامنا وموقعنا، وذلك لن يكون إلّا في ظلّ التقوى. ويمنحنا التقرّب من الحقيقة وجوداً مُتعالياً وخالداً ولذّة قصوى، وهي التي أطلق عليها القرآن الكريم اسم (الحياة الطيّبة) أو (الجنّة). وليست الجنّة ولا الحياة الطيبة اللتان تحملان جميع أمانينا،

ومنها الحصول على العلم والمُلك والجمال والقدرة الخالدة، وكذلك الملذّات الناجمة عنها، أقول، ليستا، في الواقع، سوى الثواب الذي يمنحه الله تعالى مقابل تقوانا وجهودنا المبذولة في إثبات التوحيد.

ولا بدّ لنا هنا من التذكير مرّة أخرى بأنّ النموذج الثلاثيّ لبنية الإنسان، والمُتمثّل في الجزء المعرفيّ والجزء العاطفيّ والجزء السلوكيّ، وهو النموذج المقبول المعمول به في الوقت الحاضر في مختلف مجالات العلوم التربويّة، هذا النموذج لا يتناسب وبنية الفلسفة التشكيكيّة **لصدر الدين الشيرازي** ونظرته حول الإنسان المتغيّر. فنظرة **الشيرازي** بشأن الوحدة التشكيكيّة للنفس، والتي لخّصها في عبارته الشهيرة (*النّفس في وحدتها كلّ القوى*)، هي مقالة تختلف عن المقالة الشموليّة النفسيّة في الزمن المعاصر، والتي تقول بضرورة أن تكون العلاقة بين مدركات كلّ منّا واتجاهاته وسلوكه علاقة طوليّة، فهي ليست أجزاء منفصلة عن وجودنا لتربط بينها علاقة عرضيّة، بل على العكس من ذلك، هي مراتب في حالة تحوّل وتغيّر مستمرّيْن لحقيقة واحدة. والواقع أنّ معارفنا واتجاهاتنا وسلوكيّاتنا متطابقة مع بعضها البعض بحيث يمكن اعتبار كلّ واحدة منها نتيجة لتحوّلات وتغيّرات أخرى.

ومن المفيد القول إنّه في الأنثروبولوجّيا الإسلاميّة، تظهر لدينا خلال عمليّة التغيّر المستمرّ للإنسان، مرتبتان أُخريان هما مرتبة الصفات (أو المَلكات)، ومرتبة الهويّة (أو الشاكلة)، بالإضافة إلى المعرفة والاتجاه والسلوك. وعلى هذا يتألّف التوحيد من خمس مراتب تُعرف في مرتبة العلم (المعرفة) بالتوحيد النظريّ، وتشتهر في بقيّة المراتب باسم التوحيد العمليّ، إلّا أنّ هذا الأخير يشتمل في مرتبة الإتجاه على مرتبتيْن اثنتيْن هما: مرتبة الإسلام ومرتبة الإيمان.

ويُتوقَّع أن تؤدّي معرفة التوحيد إلى الاعتراف بالتوحيد وهو الإسلام، ثمّ الإيمان في مرتبة السلوك. وتشتمل مرتبة السلوك بحدّ ذاتها على مرتبتَيْ القول والعمل، لكنّ الأهمّ من السلوك بالطّبع هو استمراره وبقاؤه وتماسكه وثباته على الرغم من مرور الوقت واختلاف الظروف وتغيّرها، وتلك دلالة على ظهور الصفات الخاصة في النفس، وتُبقي على تغييرات النفس حتى وصولها إلى مرتبة الصفات. وأخيراً تأتي مرتبة الهويّة (أو الشاكلة) وهي المرتبة الأخيرة التي تنتهي عندها التغيّرات في المعرفة والعاطفة والسلوك والصفات، وخلالها تتشكّل الصورة النهائية للنفس، وتصل التغييرات إلى محطّتها الأخيرة، وتتّخذ النفس شخصيّتها المناسبة لها، فإمّا أن تكون تلك الشخصيّة كافرة أو منافقة أو مكذّبة، وإمّا أن تكون مؤمنة ومُصدّقة وغير ذلك. وتُعتبر مرتبة ظهور وتشكّل الهويّة أو الشخصيّة الموحّدة آخر مرتبة ضمن سلسلة تراتب التوحيد. وليست المرتبة الأخيرة هي الوحيدة التي تشتمل على العديد من المراتب كذلك، بل إنّ ظهور المجتمع التوحيديّ يمثّل آخر تلك المراتب وفقاً لبعض الآراء[1].

وبناءً على ما ذُكِر حتى الآن، يمكن الإشارة إلى النقاط الرئيسيّة التي تتضمّنها مهمّة الإنسان في إثبات الواقع، وذلك استناداً إلى المقدّمة التي عرضناها بإيجاز بشأن مراتب التوحيد، وهذه النقاط هي:

☆ معرفة صفة الخلق والربوبيّة الخاصة بالله تعالى[2].

---

(1) للحصول على تفسير دقيق وشرح مسهب حول مراتب التوحيد، أنظر: آداب الصلاة للإمام الخمينيّ **(قدّس سرّه الشريف)**، طهران، مؤسّسة نشر مؤلّفات الإمام الخميني، (1989م).

(2) ﴿ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ ٱلْوَٰحِدُ ٱلْقَهَّٰرُ ۝١٦﴾.

★ معرفة الحضور الدائم والمعيّة الشاملة لله سبحانه[1].

★ حُبّ الله عزّ وجلّ[2].

★ إثبات العبوديّة لله وإنكار ما سواه[3].

★ إثبات محبّة الله والقبول بشريعته ودينه[4].

★ المجاهدة في سبيل التقرّب إلى الله[5].

★ الاستسلام لإرادة الله والإذعان لأمره[6].

وبالطّبع، يقوم تحقّق التوحيد وإثبات العبوديّة لله سبحانه، على أساس رفض ما سوى الله، وإثبات حضوره في كلّ جزء من أجزاء النفس (بما في ذلك العقل والقلب واللسان والجوارح). ويتطلّب كلّ من هذا الرّفض وذلك الإثبات وجود حركة مستمرّة للتقوى تشرف على المحافظة على النفس، وصيانتها ممّا يهدّدها، ووجود ما لا يقلّ عن ثلاث مقدّمات معرفيّة، هي:

1 ـ معرفة العوامل المهدّدة والخطيرة.

2 ـ معرفة القدرات والإمكانات الخاصة بالإصلاح.

---

(1) ﴿وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ﴾ ﴿فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ﴾؛ ﴿مَا يَكُونُ مِن نَّجْوَىٰ ثَلَاثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلَا خَمْسَةٍ إِلَّا هُوَ سَادِسُهُمْ وَلَا أَدْنَىٰ مِن ذَٰلِكَ وَلَا أَكْثَرَ إِلَّا هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ مَا كَانُوا﴾.

(2) ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ﴾.

(3) ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ﴾.

(4) ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾.

(5) ﴿تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ﴾.

(6) ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا ﴿٦٥﴾﴾.

3 ـ معرفة عوامل وأساليب الوقاية من الخطر وتجنّبه.

إلّا أنّ المحافظة والوعي الذاتيّ إزاء التهديدات وفرص الإصلاح ووسائله، كلّها رهن بعامل آخر يكفل استمرارها هي بحدّ ذاتها، والمُتمثّل في مراعاة الوضع الخطير وعدم الغفلة عنه.

وعلى هذا، فإنّ الهدف من الدراسة هو العلم وليس تسخير الطبيعة، وذلك للحصول على الراحة وهي معرفة الحقيقة، أمّا الهدف الغائيّ من التربية والتعليم فهو معرفة الحقيقة والانضواء تحت لوائها.

1 ـ 4 ـ تأسيس المجتمع السليم

يُعتبر المجتمع سليماً إذا ما تضمّن نموذجاً مُحدّداً للحياة الاجتماعيّة تقوم فيه الوحدة الاجتماعيّة على أساس الوحدة الأنطولوجيّة. ولا يكون تشكّل الجماعات أو ارتباط الأفراد في مجتمعات كهذه على أساس علاقات القربى كالمجتمعات التقليديّة، أو وفقاً للعقد الاجتماعي كما هو الحال في المجتمعات الحديثة، فيؤدّي ذلك إلى حدوث تصادم مع القِيَم الطبقيّة ونوع التصنيف الاجتماعي السائد، سواء في المجتمعات التقليديّة أم في المجتمعات الحديثة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّه ليس باستطاعة أيّة مؤسّسة فلسفيّة أصيلة ومنطقيّة تقديم تفسيراتها الخاصة بشأن العالم والإنسان، كما ليس باستطاعتها السكوت إزاء الحياة الاجتماعيّة أو تجاهلها، أو التزام الصمت حيالها. ولذلك، فإنّ بيان وتوضيح الأحداث الاجتماعيّة، وتقديم نموذج للحياة الاجتماعيّة، يُعدّان من أهمّ المواضيع التي تركّز عليها غالبيّة المدارس الفلسفيّة. بل إنّ هناك الكثير من المدارس الفلسفيّة وخاصة في العصر الحديث، لا تحبّذ

البقاء بعيداً عن الحياة الاجتماعيّة، فنراها تقوم بوضع النظريّات التي تعمل على بيان وتوضيح الأحداث والظواهر الاجتماعيّة، على الرغم من تغاضيها عن الموضوعات الميتافيزيقيّة وتجاهلها لها[1].

ولا شكّ في أنّ هناك علاقة قويّة تربط بين عمليّة التربية والتعليم من جهة، وبين المعارف العلميّة وتشكّل الهويّة من جهة أخرى، فكلّ منهما تمتلك جوهراً اجتماعيّاً خاصّاً بها. أي، أنّ العلم ليس مجرّد إنجاز اجتماعيّ يتكوّن داخل حدود المجتمع ويتطوّر وينتقّل من جيل إلى آخر فحسب، بل يمثّل هويّة كلّ فرد من أفراد المجتمع داخل الأسرة والفئات الاجتماعيّة والوظائف والمؤسّسات، وأخيراً الدول المستقرّة.

ومع أن كلّ النظريّات التربويّة تستند بشكل أساسيّ إلى المبادئ الفلسفيّة والتفسيرات العامّة حول العالم والإنسان، تبقى النظريّة التربويّة مرتبطة ومتّصلة بنموذج مُعيّن للحياة الاجتماعيّة. وهكذا هو حال النظريّة الإسلاميّة في التربية والتعليم، فهي الأخرى تتضمّن نموذجاً مُحدّداً للحياة الاجتماعيّة يتمّ تناوله من منظار علم الوجود(الأنطولوجيا)، وعلم المعرفة والأنثروبولوجّيا والقِيَم الإسلاميّة[2].

لهذا، وكما سنلاحظ في الجزء التالي من هذا الكتاب، فإنّ

(1) وهذا يرينا سبب قيام الفلاسفة بدرج نظريّاتهم التربويّة ضمن إطار فلسفتهم السياسيّة والتي تشتمل بشكل أو بآخر على آرائهم حول نموذج الحياة الاجتماعيّة، والعلاقة بين الظواهر الاجتماعيّة وأسباب الحوادث الاجتماعيّة ونتائجها الحتميّة.

(2) أنظر جملية علم الهدى، مقالة بعنوان: «*فراتر از دموكراسى*» (= أبعد من الديمقراطية) و*كتاب مدرنيته و شيعه* (= الحداثة والشيعة)، مدينة قم، مؤسّسة الإمام الخمينيّ للبحوث، (2007م).

تفسير وتوضيح النظريّة الإسلاميّة في التربية والتعليم لا يتمّان فقط على أساس الدلالات التربويّة للمبادئ الفلسفيّة بل وكذلك من خلال ارتباطها بالنظريّة السياسيّة والنظريّة الاقتصاديّة والحقوقيّة في الإسلام.

وبالنظر إلى كون مفهوم (المجتمع) مفهوماً حديثاً ضمن مجموعة المفاهيم، ولم يسبق أن استُخدِم في الآداب القديمة ولا في النصوص الدينيّة، فإنّه لا بدّ لنا من الاستعانة بالمُفردات الملائمة، والالتزام بسياق الآيات القرآنيّة ومنطوقها، بُغية إدراك وفهم خصائص المجتمع المنشود من وجهة نظر القرآن الكريم.

إذن، يمكن استنباط رؤية القرآن وتصوّره بشأن النموذج الاجتماعيّ وكيفيّة تنظيم المجتمع بالاستناد إلى الآية ﴿وَٱللَّهُ يَدۡعُوٓاْ إِلَىٰ دَارِ ٱلسَّلَٰمِ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ۝٢٥﴾[1]. ويقوم مفهوم (المجتمع السليم) على أرضيّة الشّبه الموجود بين مفهومَيْ (السلام) و(الإسلام). فقد اتّفق جميع المفسّرين[2] على تفسير عبارة ﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾ الواردة في الآية المذكورة بالجنّة، واستندوا في ذلك إلى بعض الروايات[3]. إلّا أنّه لا دليل عقليّ لاقتصار مفهوم ﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾ على الجنّة، بل على العكس، إذ إنّ المفهوم المذكور يمثّل صورة عاديّة وبدائيّة لظواهر العالم إذا ما نظرنا إليها من ناحية تغيّر الأحداث في ذلك العالم. وقد تكون (الجنّة) أرقى نموذج تُعبّر عنه عبارة ﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾، إلّا أنّه ربما نُسبت كذلك إلى ﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾ تعاريف لنماذج ناقصة أو ضعيفة قد تتحقّق في هذه الدنيا. وربما كان

---

(1) سورة يونس: الآية 25.

(2) أنظر: ***الميزان في تفسير القرآن***، ذيل الآية المذكورة وخاصة البحث الروائيّ؛ وكذلك *تفسير نمونه* (= تفسير الأمثل)، وخلاصة *التفاسير*.

(3) المصدر نفسه.

بإمكان الاتجاه التكامليّ السائد في المجال الإسلاميّ المستند إلى الظهور التدريجيّ للحقيقة، ربما كان بإمكان الاتجاه المذكور أن يكون دعماً علمياً لتفسير (**دَارِ السَّلَامِ**) بالمجتمع المنشود.

وغالباً ما يصرّح القرآن الكريم بارتباط الحوادث الأخروية بالأحداث الدنيويّة والعلاقة الشرطيّة القائمة بين عالم الجزاء وعالم العمل. وتؤكّد الآيات من (122) إلى (127) من سورة الأنعام التي تشير بوضوح إلى تقدّم وأسبقيّة الأحداث الاجتماعيّة على الأحداث الأُخرويّة، تؤكّد بصراحة على أنّ الاستفادة من نعمة (**دَارِ السَّلَامِ**) مشروطة بتذكّر الآيات الإلٰهيّة، واعتبار العمل المُنجز على أساس قبول هداية الحقّ وولايته، واعتناق الإسلام بصدر منشرح، مقدّمة لكلّ ذلك. ويلخّص القرآن الكريم ذلك كلّه بقوله: ﴿**وَهَٰذَا صِرَٰطُ رَبِّكَ مُسۡتَقِيمٗاۗ قَدۡ فَصَّلۡنَا ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَذَّكَّرُونَ ١٢٦ ۞لَهُمۡ دَارُ ٱلسَّلَٰمِ عِندَ رَبِّهِمۡۖ وَهُوَ وَلِيُّهُم بِمَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ ١٢٧**﴾[1].

ولا شكّ في أنّ النظرة التوحيديّة التي تُعارض الفصل بين الدنيا والآخرة، وتؤكّد على الدوام على أنّ الحصول على السعادة الأُخروية ونِعَمها وما فيها من الآلاء مشروط بالجهود المبذولة من أجل تحقّق البرامج الدنيويّة للدين[2]، أقول، لا شكّ في أنّ تلك النظرة تتطلّب تصوّراً أعمق عن مفهوم (**دَارِ السَّلَامِ**) لا يمكن أن ينحصر ضمن حدود (الجنّة) بل يتيح الظروف المناسبة لرسم صورة دنيويّة عن المفهوم المذكور.

---

(1) سورة الأنعام: الآيتان 126 و127.

(2) إنّ تسمية الدنيا بـ (مزرعة الآخرة)، وهو الإسم الذي يُبرّر ارتباط جميع الأمر الأُخروية بالأمور الدنيويّة، تحتّم أن يكون وجود (دَارِ السَّلَام) الأُخرويّة سابقاً على تأسيس وتطوير (دَارِ السَّلَام) الدنيويّة.

واستناداً إلى الشّبه الموجود بين مفهومَيْ (السلام) و(الإسلام)، يمكن أن يشير مفهوم (الأمّة الإسلاميّة) كذلك، وإلى حدّ ما، إلى المجتمع المنشود الذي يريده القرآن الكريم حيث يؤكّد على أنّ النبي **إبراهيم (ع)**، مؤسّس الشريعة وأحد أوائل الرّسل في سلسلة الأديان الإلٰهيّة، كان مسلماً بعيداً عن أيّة علاقة عنصريّة أو تعصّب قوميّ، وهو الذي دعا الله سبحانه وسأله أن يجعل من ذرّيّته ﴿أُمَّةً مُّسْلِمَةً﴾، والأمّة المسلمة هي المجتمع الذي يرفض أيّ تعصّب إزاء نبيّ مُعيّن[1].

ويدلّ الانسجام والتطابق الموجود بين آيات القرآت الكريم بشكل واضح على أنّ تعبير (الأمّة المسلمة) يُستخدَم للتفريق بين هذه الأمّة وبين المجتمعات التقليديّة الأخرى القائمة على التعصّبات العنصريّة، واستغلال البعض لمصلحة البعض الآخر[2]. ومع تأكيد تلك المجتمعات على الروابط الدينيّة، فإنّ تأكيداتها تلك لم تكن حبّاً في الدين ولا إيماناً منها بالمذهب، وإن اتّخذ البعض الحروب الصليبيّة ذرّيعة لبيان حبّه وتمسّكه بالدّين أو المذهب، بل هي مجرّد

---

(1) وهو ما يتّضح من قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا إِنَّكَ أَنتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴿١٣٦﴾﴾ [سورة البقرة: الآيات من 128 إلى 136].

(2) ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ [سورة آل عمران: الآية 64] و﴿وَقَالُوا لَن يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴿١١١﴾ بَلَىٰ مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِندَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿١١٢﴾﴾ [سورة البقرة: الآيتان 111 و112].

وسائل وأساليب لترسيخ التعصّبات القوميّة وتوسيع الهوّة الطبقيّة. لذلك أشار العديد من الآيات القرآنيّة إلى اليهود والنصارى كمجموعتَيْن اجتماعيّتَيْن في مقابل الأمّة الإسلاميّة، وليس كأتباع لرسولَيْن من رُسُل الله تعالى. وبذلك «تمّ كسر طوق العنصريّة اليهوديّة والتعصب المسيحيّ ولم تعد السعادة مقتصرة على فئة اجتماعيّة معيّنة اصطبغت بصباغ الدين وشدّت حزام المعارضة وتجهّزت بجهاز العداوة ضدّ الدين بل خرجت لتُخبر الجميع بإمكانية حصولهم عليه»[1].

ولا شكّ في أنّ رفض التعصّب القوميّ والعنصريّة اليهوديّة والمسيحيّة في الكثير من الآيات القرآنيّة، وخاصة ما ورد منها في سورة البقرة، يمكنه أن يكون أرضيّة صلبة لبيان معالم المجتمع السليم لأنّ السعادة و﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾ لا يترعرعان في ظلّ التعصّب الفئويّ أو الفرديّ أو الطبقيّ أو القوميّ، ولا سبيل إطلاقاً للوصول إلى السعادة الأبديّة بحجّة الدفاع عن الدين والروابط الدينيّة التي تُتّخذ غطاءً مزيّفاً لإخفاء الرغبات التعصبيّة والقوميّة. بل إنّ دخول الجنّة، والولوج إلى ﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾ في الآخرة، وحصول الإنسان على مقام ومنزلة ﴿عِندَ رَبِّهِۦ﴾، كلّ ذلك مرهون بالسير إلى الله بتسليم ورضا كاملَيْن.

ولذلك، فإنّ المجتمع السليم هو المجتمع الذي السائر بثبات إلى الله مع التسليم الكامل والرضا والموافقة التامة، وليس على أساس العلاقات العنصريّة، أو المصالح الشخصيّة، أو الاستغلال البشع الذي يرفضه القرآن الكريم رفضاً باتّاً. فالعلاقات التي تُبنى على أساس المصلحة والاستغلال منشأها الشّرك والظلم، وهي التي اعتبرها القرآن الكريم في بعض آياته أسباب العذاب الخالد،

---

(1) خلاصة التفاسير، ص (38).

والطريق الذي لا يمكن أن يؤدّي بنا إلى دار السلام، مثل قوله تعالى: ﴿وَقَالَ أَوْلِيَآؤُهُم مِّنَ ٱلْإِنسِ رَبَّنَا ٱسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ﴾[1]، و﴿وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ ٱللَّهِ﴾[2].

وكما قلنا، فاستناداً إلى الشّبه الموجود بين مفهوم (السلام) و(الإسلام)، والبحث عن نموذج المجتمع السليم وفقاً لمفهوم (الأُمّة المسلمة) في مقابل المجتمعات التقليديّة القائمة على أساس العلاقات العنصريّة والمصالح الشخصيّة النفعيّة الجائرة، باستناداً إلى ذلك مُكننا استخدام فكرة المجتمع السليم كخيار للدفاع عنه ضدّ المجتمعات المرتكزة على العلاقات العقديّة. وتتّسم العلاقات والأواصر التي تتّخذ من العقد (الاجتماعيّ) محوراً لها، والتي تمثّل أساس نشوء المجتمعات الجديدة، تتّسم بطابع السّخرة، وتستند إلى المنافع والمصالح المادّية لطرف واحد أو لطرفيْ العقد معاً. وأمّا الشحّ في المصادر المادّية الخاصة بتوفير جميع احتياجات الناس وطلباتهم، فهو الآخر يؤدّي إلى إبرام العقد من أجل إزالة التزاحم والمنافسة المصلحيّة، وكذلك تبرير وجود عناصر الشرطة التي تكفل تنفيذ العقود بشكل قانونيّ. ومع ذلك، فإنّ تنوّع المصالح وتعدّد أساليب تأمين وتوفير المصالح المادّية من جهة، وحضور عناصر الشرطة التي تضمن تنفيذ العقود من جهة أخرى، من شأنه أن يؤدّي إلى بروز العنف وعدم الوفاء بالعقود.

وينشأ العنف أساساً في المجتمعات التقليديّة والحديثة بسبب الفكر المادّي الذي يهيمن على فلسفة البنية التحتيّة لتلك المجتمعات، لأنّ تأمين المصالح المختلفة والمتنوّعة وغير المحدودة

---

(1) سورة الأنعام: الآية 128.

(2) سورة آل عمران: الآية 64.

للأفراد يتسبّب في اتساع العلاقات التعاقديّة وحضور عناصر الشرطة في المجتمعات الحديثة. لكن يبدو أنّ الرغبة الشديدة في الحصول على منافع أكبر هي أسرع بكثير من توسّع دائرة العقود وحضور الشرطة؛ لذلك، تصبح مسألة خرق القوانين والمخالفات والعقوبات والعنف هي السمات البارزة في المجتمعات الحديثة. وأمّا المجتمع السليم الذي يرفض كلّ أنواع المادّية وصورها وأشكالها، فلا يتضمّن أيّة علاقات مبنيّة على المصالح ولا يقبل بأساليب السّخرة.

ويؤكّد القرآن الكريم على ضرورة عدم بناء العلاقات الاجتماعيّة بين الأفراد وبين الرُّسُل والأنبياء على الأُسس النفعيّة والمصلحيّة وهو ما يتّضح من خلال قوله تعالى: ﴿أَمْ تَسْأَلُهُمْ أَجْرًا فَهُم مِّن مَّغْرَمٍ مُّثْقَلُونَ ﴿٤٠﴾﴾[1]. فما من نبيّ ولا رسول طالب الناس بأجر أو ثمن إزاء جهوده التي يبذلها في سبيل هدايتهم، واستئصال جذور أنظمة الظلم، وتأسيس مجتمع عادل وسليم[2]. وكذلك أمر الله سبحانه نبيّه الكريم (ص) بأن يقتدي بما قالته الرّسل من قبله ويقول لقومه بوضوح: ﴿لَّا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَالَمِينَ ﴿٩٠﴾﴾[3]. إذن، فلا بدّ للأفراد الذين تعهّدوا بإقامة أُسس المجتمع السليم أن يطردوا من أذهانهم كلّ هوى يتعلّق بالمصلحيّة والنفعيّة. ومن شأن عدم مطالبة الأنبياء والرّسل الناس بأيّ أجر، أو الجري

---

(1) سورة الطور: الآية 40 وسورة القلم: الآية 46.

(2) نلاحظ في سورة الشعراء أنّ القرآن الكريم وبعد أن يقدّم عرضاً موجزاً لتاريخ مقاومة الأُمم ومُعارضتها للأنبياء والرُّسُل، ينقل ما أجاب به أولئك الأنبياء قومهم مؤكّدين على أنّهم لم يُبعثوا إليهم ليتقاضوا منهم أجراً أو ثمناً لبعثتهم: ﴿وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ ۖ إِنْ أَجْرِيَ إِلَّا عَلَىٰ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٠٩﴾﴾. (سورة الشعراء: الآيات 127 و145 و164 و180).

(3) سورة الأنعام: الآية 90.

وراء مصالحهم الذاتيّة والمنافع الشخصيّة، أن يساعد على إنشاء المجتمع السليم وضمان وجوده، إضافة إلى أنّ ذلك يمثّل معيار وثاقة رسالاتهم وصدق نبوءاتهم، وهو ما أكّد عليه المؤمن المذكور في سورة (يس) ﴿رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَا ٱلْمَدِينَةِ﴾ بضرورة أن يتّبع قومه من لا يطالبهم بأجر أو يسألهم ثمناً لرسالته، قائلاً لهم: ﴿...يَٰقَوْمِ ٱتَّبِعُواْ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿٢٠﴾ ٱتَّبِعُواْ مَن لَّا يَسْـَٔلُكُمْ أَجْرًا وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴿٢١﴾﴾[1].

وتعود ميزة (**دَارِ السَّلَامِ**) على المجتمعات الأخرى سواء التقليديّة منها أم الحديثة، تعود إلى طبيعة العلاقة القائمة بين أفراد تلك الدار، حيث تُنسب تلك العلاقة إلى معرفة الله سبحانه ومحبّته وطاعته، في حين أنّ تسخير البعض للبعض الآخر، أو اتّخاذ البعض أرباباً من دون الله، يمثّل أساس العلاقة الموجودة في المجتمعات التقليديّة أو الحديثة. ومن وجهة نظر القرآن الكريم، فإنّ اتّباع الفرد لأهوائه يُعتبر السبب وراء تجاهله لدعوة الأنبياء وعدم الانصياع لرسالاتهم، ما سيجرّه إلى تفضيل هواه على هدى الأنبياء، والوقوع في حمأة الضلال والسقوط في هاوية الظلم، وبالتالي سوء العاقبة والمصير في الآخرة ﴿فَإِن لَّمْ يَسْتَجِيبُواْ لَكَ فَٱعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَآءَهُمْ ۚ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٥٠﴾﴾[2]. وهكذا، فعندما تكون المصالح المادّية والأهواء النفسيّة هي اللّبنة الأساسيّة للمجتمع ومعيار تقدّمه، فإنّ ذلك معناه ابتعادنا عن الجادة التي تُوصلنا إلى ﴿دَارُ ٱلسَّلَٰمِ﴾ وحرماننا ممّا تشتمل عليه من النِّعم والآلاء.

وإذا جعلنا من أهداف التطوّر الصناعيّ التي تتضمّن في الواقع الوصول إلى الرفاهية الدنيويّة، معياراً أو مؤشّراً للنموّ والتطوّر في

---

(1) سورة يس: الآيتان 20 و11.

(2) سورة القصص: الآية 50.

أيّ مجتمع، وكانت الأهداف المذكورة هي التي توجّه النشاطات الاجتماعيّة وتنظّم السياسات والستراتيجيّات والأنماط الاجتماعيّة، فقد يكون ذلك نذيراً بنشوء مجتمع سلبيّ غير سليم ﴿سُوٓءُ ٱلدَّارِ ۝٢٥﴾[1]. وسواء أكانت الرفاهيّة شخصيّة أم عموميّة فإنّها تندرج في زمرة النتائج الضروريّة للوصول إلى المجتمع السليم، ولكنّها لا تمتلك أيّ دور رئيسيّ في التكامل المعنويّ الذي هو عبارة عن التقرّب إلى الله سبحانه[2].

ونلاحظ كذلك أنّ الآية (64) من سورة آل عمران ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍۭ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِۦ شَيْـًٔا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ ٱللَّهِ ۚ فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَقُولُوا۟ ٱشْهَدُوا۟ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ۝٦٤﴾ هذه الآية تشير بوضوح إلى رفضها لعلاقة السيّد برعيّته أو الرئيس بمرؤوسه التي تفرز العلاقات الظالمة

(1) وفي هذا المجال يؤكّد القرآن الكريم باستمرار على أنّ الأرزاق هي بيَد الله سبحانه ومقدارها معلوم عنده لكلّ مخلوق. وأمّا الذين تدعون من دون الله وتبتغون لديهم الرزق والوسيلة لا يستطيعون توفير أرزاقكم، ولو شاء الله لعذّبكم ﴿كَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ كَانُوٓا۟ أَشَدَّ مِنكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَٰلًا وَأَوْلَٰدًا فَٱسْتَمْتَعُوا۟ بِخَلَٰقِهِمْ فَٱسْتَمْتَعْتُم بِخَلَٰقِكُمْ كَمَا ٱسْتَمْتَعَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُم بِخَلَٰقِهِمْ وَخُضْتُمْ كَٱلَّذِى خَاضُوٓا۟ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْخَٰسِرُونَ ۝٦٩﴾.

(2) ومن خلال التنويه إلى أنّ طلب الدنيا والركون إليها اللذيْن يشكّلان أهمّ اختياراتنا، يشير الله سبحانه وتعالى بشكل صريح إلى أنّ الناس يفرّون من رسالاته، ولا يصغون إلى رُسُله لأجل الوصول إلى رفاهية أكبر، على الرغم من أنّهم يعلمون ويدركون قدرة الله سبحانه التي تفوق كلّ قدرة ﴿وَقَالُوٓا۟ إِن نَّتَّبِعِ ٱلْهُدَىٰ مَعَكَ نُتَخَطَّفْ مِنْ أَرْضِنَآ ۚ أَوَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا يُجْبَىٰٓ إِلَيْهِ ثَمَرَٰتُ كُلِّ شَىْءٍ رِّزْقًا مِّن لَّدُنَّا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ۝٥٧ وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَرْيَةٍۭ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا ۖ فَتِلْكَ مَسَٰكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَن مِّنۢ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلًا ۖ وَكُنَّا نَحْنُ ٱلْوَٰرِثِينَ ۝٥٨ وَمَا كَانَ رَبُّكَ مُهْلِكَ ٱلْقُرَىٰ حَتَّىٰ يَبْعَثَ فِىٓ أُمِّهَا رَسُولًا يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِنَا ۚ وَمَا كُنَّا مُهْلِكِى ٱلْقُرَىٰٓ إِلَّا وَأَهْلُهَا ظَٰلِمُونَ ۝٥٩﴾ [سورة القصص: الآيات من 57 إلى 59].

والجائرة، وتعزّز التعصّبات العنصريّة وإن تلبّس ظاهرها بلبوس دينيّ. وتؤكّد تلك الآيات على أنّ التوحيد هو أساس تكوّن العلاقات الاجتماعيّة ونشوئها وتطوّرها. وليس المجتمع السلبيّ غير السليم **(سُوءُ الدَّار)** إلّا نتيجة حتميّة لقبول ولاية الشيطان المنبثقة من انشغالهم بالدنيا والجدّ في طلبها.

وكما ذكرنا سابقاً فإنّ التوحيد الوصفيّ يستلزم التوحيد التجويزيّ، فالأوّل هو الشائع والسائد بين الكفّار والمشركين، وقد عجز ـ كما يُخبرنا القرآن الكريم ـ عن إنقاذهم من **(دَارَ الْبَوَار)**. لكنّ من أسباب النجاة والخلاص هو العمل بالتوحيد وتطبيقه، وتحقّقه في جميع جوانب الحياة وخاصة على نطاق المجتمع. فالتوحيد لا يعني مجرّد معرفة الشخص بوحدانيّة الله سبحانه وتعالى، بل يعني تحقّق التوحيد في باطن الفرد، وتغيير نفسه لتصبح تجلّياً من تجلّيات الحقّ. وعلى هذا، فإنّ التوحيد الوصفيّ يُعتبر مقدّمة لازمة للتوحيد التجويزيّ، أمّا المجتمع فيمثّل ساحة لظهور التوحيد التجويزيّ وبروزه.

والقرآن الكريم يقول: ﴿...فَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ فَلَهُۥٓ أَسْلِمُوا۟ ۗ وَبَشِّرِ ... ﴿٣٤﴾﴾[1]؛ فعلى أساس نَقل التوحيد من وضعه التوصيفيّ إلى وضعه التجويزيّ، يأمرنا وبشكل مباشر قائلاً: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱدْخُلُوا۟ فِى ٱلسِّلْمِ كَآفَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا۟ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٢٠٨﴾﴾[2]. ويمكن كذلك الحصول على تفسير في سورة الرّعد[3] حول التقابل بين **(دَارِ السَّلَام)** و**(سُوءُ الدَّار)** ـ أي،

---

(1) سورة الحجّ: الآية 34.

(2) سورة البقرة: الآية 208.

(3) ﴿...إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩﴾ ٱلَّذِينَ يُوفُونَ بِعَهْدِ ٱللَّهِ وَلَا يَنقُضُونَ ٱلْمِيثَٰقَ ﴿٢٠﴾ وَٱلَّذِينَ يَصِلُونَ مَآ أَمَرَ ٱللَّهُ بِهِۦٓ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوٓءَ ٱلْحِسَابِ ﴿٢١﴾ سَلَٰمٌ عَلَيْكُم بِمَا صَبَرْتُمْ ۚ فَنِعْمَ عُقْبَى ٱلدَّارِ ﴿٢٤﴾ وَٱلَّذِينَ يَنقُضُونَ عَهْدَ ٱللَّهِ مِنۢ بَعْدِ مِيثَٰقِهِۦ وَيَقْطَعُونَ مَآ أَمَرَ ٱللَّهُ بِهِۦٓ =

المجتمع السليم والمجتمع السلبيّ ـ لأنّ الآيات في السورة المذكورة، وبعد أن تشير إلى تسع صفات من صفات الحكماء وأولي الألباب، تبشّر ﴿أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ۝١٩﴾ والصالحين قائلة: ﴿سَلَٰمٌ عَلَيْكُم بِمَا صَبَرْتُمْ فَنِعْمَ عُقْبَى ٱلدَّارِ ۝٢٤﴾، وتؤكّد على أنّ أهمّ صفات العُقلاء وأولي الألباب هي الوفاء بعهدهم مع الله سبحانه، كما تشير إلى أنّ نقض العهد هو من صفات الذين سيردون (**سُوءُ الدَّار**) التي ستكون نصيبهم وخلاقهم في الآخرة.

ولا شكّ في أنّ نشوء مجتمع سليم أو فاسد يعتمد على مدى الالتزام بعهد الله أو نقضه، وبالتالي فوز أفراد المجتمع الأوّل بالجنّة، ودخول أفراد المجتمع الثاني إلى جهنّم. ولذلك، لا بدّ من أن يكون تأسيس أو انفصام أيّ علاقة اجتماعيّة على أساس تحقيق مرضاة الله سبحانه، ولا يمكن أن يكون الحصول على المصالح الشخصيّة أو الاجتماعيّة ـ أي، تطوير الحياة الفرديّة أو الجماعيّة ـ معياراً لتقييم المجتمعات أو العلاقات الاجتماعيّة بشكل عامّ ومُطلَق. فالخوف الذي يدفعنا إلى الاجتهاد للحصول على مرضاة الله الحقّ سبحانه، والالتزام بكلّ ما من شأنه أن يُحقّق لنا التقرّب إليه عزّ وجلّ، هو الذي يحدّد صلاح أو فساد الأفراد والفئات الاجتماعيّة بل والمجتمع بأكمله.

إنّ الحصول على مرضاة الحقّ تعالى هو الذي يُبيّن حدود وثغور العلاقات وكيفيّة تطويرها وتعميقها، إضافة إلى اعتبارها معياراً يشير إلى تقدّم المجتمع وتكامله ويقود عمليّة تنظيم النشاطات الاجتماعيّة. لكن بطبيعة الحال فإنّ منطوق الآيات المذكورة وأشباهها

= أَن يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي ٱلْأَرْضِ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱللَّعْنَةُ وَلَهُمْ سُوٓءُ ٱلدَّارِ ۝٢٥﴾ [سورة الرّعد: الآيات من 19 إلى 25].

التي تعتبر السعادة والفرح الناجميْن عن حصول البعض في هذه الدنيا على مِتاع قليل صفة الأشخاص الذين تكون ﴿سُوٓءُ ٱلدَّارِ ﴿٢٥﴾﴾ عاقبتهم، ذلك المنطوق لا يتنافى مع الاستفادة المتوازنة والمناسبة من نِعَم هذه الدنيا. ولا يُعتبر الوصول إلى الرفاهية والقدرة هدفاً أساسيّاً فقط للمجتمع السليم بل هو نتيجة مهمّة وضروريّة كذلك. ولهذا فإنّ الحصول على الحدّ الأقصى من الرفاهية والراحة يُعدّ أمراً ضروريّاً وغاية في الأهميّة لتنظيم وترتيب العلاقات والنشاطات الاجتماعيّة، والتي تُطرح في الوقت الحاضر في إطار برامج التنمية وتطويرها. إلّا أنّ كلّ ذلك إنّما يتّخذ شكلاً جديداً في ظلّ الهدف الأصليّ المُتمثّل في الحصول على مرضاة الله تعالى. وممّا لا شكّ فيه هو أنّ القِيَم الأساسيّة كالشهامة والإيثار والعفو والمساواة والإحسان والتقوى وغيرها تلعب دور الهادي في الصورة الجديدة لنموذج التنمية. وأمّا النموذج الإسلاميّ للتنمية فيلزمه قبل كلّ شيء إعداد وتدريب الكوادر المختصّة والنخب العاقلة والمؤمنة التي تستطيع بذل الجهود المطلوبة لتحقيق النموذج المذكور على الرغم من تسلّط القِيَم المادّية.

انطلاقاً من ذلك، يبدو أنّ تشكيل المجتمع السليم هو الخيار الوحيد المُتاح أمام الذين يرفضون الخضوع للشيطان والانصياع لأوامره. ولا يوجد أمامنا سوى طريقيْن اثنيْن لا ثالث لهما: إمّا طريق ولاية الله سبحانه، وإمّا طريق ولاية الشيطان التي تستحوذ على كياننا بالتدريج. واستناداً إلى الآية (256) من سورة البقرة[1]، ليس باستطاعتنا أبداً البقاء على الحياد، فالابتعاد عن الساحة الإلٰهيّة لا

(1) ﴿لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ فَمَن يَكۡفُرۡ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسۡتَمۡسَكَ بِٱلۡعُرۡوَةِ ٱلۡوُثۡقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٥٦﴾﴾.

يعني سوى الاقتراب من حبائل الشيطان وهمزاته، والابتعاد عن طريق المجتمع السليم الذي ينتهي بنا في آخر الأمر إلى **(دَارُ الْقَرَار)** معناه السقوط على جادة عاقبة السوء أو **(دَارَ الْبَوَار)**[1].

1 ـ 5 ـ تنظيم العلاقات

من وجهة نظر الدين الإسلاميّ فإنّ الموجودات في عالم الوجود تنشأ وتتغيّر وتستمرّ ضمن شبكة معقّدة من العلاقات. وهكذا هو حال الإنسان، فهو ليس جزءاً مستقلّاً أو منفصلاً عن عالم الوجود لكي يكون الخيار بيده فيرتبط بمن يريد، وينفصل عمّن لا يرغب، بل على العكس، إنّ وجوده مرهون بارتباطاته وعلاقاته مع الوجود المحض. ولمّا كان هو نفسه يُعتبر رمزاً لحقيقة الوجود الواحدة، فإنّه لن يستطيع تطوير وجوده أو استكماله إلّا من خلال العلاقات التي تحدّدها تلك الحقيقة الواحدة. وتقوم تجلّيات الحقيقة الواحدة اللّامتناهية في موجودات عالم الوجود، بإنشاء العلاقات في ما بين الإنسان وبين تلك الموجودات. وأمّا تغيير الإنسان لوجوده وتطويره فمرتبط بتغييره لعلاقاته مع تلك الموجودات. والشيء نفسه يُقال عن المجتمع السليم الذي يُشدّد على وجود العلاقة السليمة بين المكوّنات الاجتماعيّة التي لا تكون إلّا في ظلّ تعزيز الأواصر وتقويتها بين كلّ فرد من الأفراد، وبين الواهب الواحد الأحد للوجود. إذاً، لا مناص من دراسة وبحث أُسس علم الوجود وجذوره ومراحل تشكّل العلاقات الاجتماعيّة لكي تتّضح لنا ضرورة وإمكانيّة إيجاد العلاقات السليمة، وبالتالي نشوء الهويّة وتحقيق المجتمع السليم.

وعلى الرغم أنّ جذور الأواصر الاجتماعيّة تمتدّ في أعماق وحدة الوجود والفقر الإمكانيّ، ونقص المرتبة الوجوديّة الجزئيّة

---

(1) سورة غافر: الآية 39؛ وسورة إبراهيم: الآية 28.

والشخصيّة للأفراد، إلّا أنّ النقطة المهمّة هنا هي أنّ تلك الأواصر إنّما تظهر وفقاً لإدراك أفراد المجتمع لمرتبتهم ومقامهم الوجوديّ. وعلى هذا فإنّ تشكّل العلاقات الاجتماعيّة مرهون ببعض المدركات المعرفيّة الهامّة. فبالإضافة إلى أنّ المدركات المذكورة تتيح إمكانيّة تشكيل العلاقات وبالتالي تأسيس المجتمع، إلّا أنّها تضمن في الوقت نفسه استمرار تلك الأواصر وبقاءها ومنفعتها وفاعليّتها، خاصة في ما يتعلّق بسلامة العلاقات والأواصر والمجتمع ككلّ.

1 ـ 5 ـ 1 ـ الشهود الوجوديّ للأنا

قلنا سابقاً إنّ المعرفة ممزوجة دائماً بالشهود، أمّا أبسط أنواع شهود الذات/ الفاعل فهو شهود ذات النفس الذي يُعتبر معرفة شهوديّة لا تحتاج إلى دليل أو شاهد أو برهان. وبشكل عامّ، فإنّ الإدراك يبدأ من شهود وجود الأنا، فضلاً عن أنّ الولادة تكون مصحوبة منذ البداية بنوع من الشهودات الحسّيّة، وينجم عن استمرار تلك المدركات الحسّيّة المتنوّعة إدراك عن التغيير وذلك بشكل تدريجيّ. ومن خلال إدراكنا للتغيير تتّضح جوانب مهمّة عن الواقع للأنا. ويتسبّب إدراك التغييرات التي تحدث في البيئة المحيطة والبدن في إيجاد فهم أوليّ تدريجيّ عن العلّية والحرّية والقيود. وعبر إدراك التغييرات المتعلّقة بالأنا وكذلك التغييرات المستقلّة عنه، يستطيع الأنا أن يفهم أنّه موجود في بيئة تضمّ غيره أيضاً وفي الوقت نفسه فهو (أي الأنا) تربطه علاقة بغيره ممّن هو موجود في البيئة عينها كذلك، وأنّ الوجود لا يقتصر على الأنا وحسب بل هو مستمرّ في الغير أيضاً.

1 ـ 5 ـ 2 ـ إدراك العدم

يؤدّي إدراك التغيير إلى إدراك وفهم الفناء والعدم خاصة إذا كان إدراك التغيير مؤلماً. ويتضمّن التغيير بحدّ ذاته مفهوم الفناء

والوجودات المتتالية. إذن، يمكننا في أيّ مرحلة التوصّل إلى فهم واستيعاب فناء أيّ شيء سواء تعلّق بالمرحلة التي تسبق المرحلة المذكورة أم بالمرحلة التي تليها، فضلاً عن إمكانيّة إدراك الوجود الحاليّ كذلك. ويحصل الخوف أو الخشية بسبب الفناء عندما ندرك التغيير، وهكذا فإنّ شهود وجود الأنا يصحبه إدراك لوجوده المحدود والمُتغيّر.

1 ـ 5 ـ 3 ـ إدراك الارتباط

تؤدّي الإجابات التي يتلقّاها الأنا من محيطه وبيئته، إلى إدراكه أنّ الوجود مستمرّ في غيره ومتواصل في الآخرين كذلك، وأنّ هناك موجودات أخرى أيضاً تربطها بهذا الأنا علاقات معيّنة، وتدرك وجوده كما يدرك هو وجودها. وهنا، يسير إدراك الوجود وإدراك الرابطة على طريق واحدة، فيدرك كلّ موجود أنّه يمتلك وجوداً محدوداً يعيش في وجود أكبر منه، وفي الوقت نفسه فهو مرتبط بهذا الوجود الأكبر. ومن خلال التجربة التي يحصل عليها الشيء حول التغيير وبالتالي عن الفناء، ستنشأ في داخل ذلك الشيء رغبة شديدة نحو توسيع دائرة وجوده، وتعميق ارتباطاته وعلاقاته بالوجود الأكبر. وتتسبّب الرغبة الشديدة تلك في إيجاد حركة دائميّة تتعلّق بالبقاء والتحسّن والتطوّر من ناحية، ومن ناحية أخرى تتّسع تلك الرغبة لتشمل تجلّيات الوجود، ونعني بذلك *المعرفة والمُلك والجمال والقدرة*. وبناءً على ذلك، فإنّ حركة التكامل لكلّ منّا تشتمل على عمليّتَيْن إحداهما سلبيّة والأخرى إيجابيّة، وهما:

1 ـ البحث عن جميع تجلّيات الوجود في الوجود الأكبر الذي ننتمي إليه.

2 ـ الهروب من الصور المتعدّدة والأشكال المتنوّعة للفناء

الموجود في الوجود الأكبر الذي يُحيط بنا ويشتمل علينا، كالموت والفقر والمرض والضّعف والقبح والجهل وغير ذلك.

1 ـ 5 ـ 4 ـ إدراك العلاقة

يدفع إدراك كلّ شخص لوجوده المحدود وقيوده، إضافة إلى إدراكه للموجودات الأخرى، يدفعه إلى إدراك عنصر أو عامل التفضيل في الوجود وتجلّياته المختلفة. ومن خلال معرفتنا للآخر، وإدراك مميّزاتنا ومميّزات الآخرين، سنعرف أنّ الموجودات تختلف في نسبة امتلاك كلّ منها للوجود وتجلّياته، ولذلك نرى أنّ بعض الموجودات هي أجمل من غيرها، وبعضها أعلم من غيرها، وأخرى أقوى من غيرها، وهكذا دواليك. إذن، فإدراك اختلاف الموجودات من حيث امتلاكها للوجود وتجلّيات هذا الوجود يشتمل أيضاً على إدراك المراتب الفضلى لتلك الموجودات، وبالتالي إدراك عنصر أو عامل التفضيل في الوجود، بدءاً بالمراتب الأضعف، وانتهاءً بالمراتب الأكثر شدّة (أو الأقوى). وهذا سيؤدّي إلى إناطة مسألة معرفة الموجودات بمجال معرفيّ يتناول نوع ومقدار ظهور تجلّيات الوجود في تلك الموجودات.

وينبغي القول أيضاً إنّ إدراك أيّ فرد لذاته يشتمل كذلك على إدراكه لظهور تجلّيات الوجود فيه، فضلاً عن أنّ إدراكنا لجوهر مراتب الوجود وتجلّياته سيؤدّي إلى أن تكون معرفتنا لذاتنا مرهونة بتحديد رتبة ما لنا مُقارنة برُتَب الآخرين.

وتتشابه القضايا التي يطرحها الأفراد من أجل تعريف أنفسهم ووصفها والتحدّث عنها، من زاويتين اثنتيْن، الأولى هي أنّ جوهر تلك الأوصاف يمثّل تجلّياً من تجلّيات الوجود، والثانية هي أنّ تلك الأوصاف تكون مستندة إلى مقارنة أنفسهم مع الآخرين أو علاقتهم بهم. ويتعلّق التصوّر الذاتيّ (Self-Concept) أوّلاً بنوع ومقدار

امتلاكنا للتجلّيات الوجوديّة، وثانياً بتحديد مقدار انتمائنا أو ارتباطنا بالآخرين في ما يتعلّق بالتجلّيات نفسها. على سبيل المثال، قد تعتبر صبيّة ما نفسها أجمل بنات القرية أو أذكى الطالبات في المدرسة، وقد يعتبر فتى ما نفسه أقوى فتيان الحيّ وأشجعهم، أو يعتبر آخر نفسه من أمهر لاعبي كرة القدم... إلخ. ففي الحقيقة يتعلّق التصوّر الذاتيّ الذي ينشأ ويتغيّر على أساس تعبير الآخرين ومميّزاتهم وأوصافهم، يتعلّق بتحديد مرتبة الذات بين الآخرين من خلال امتلاك كلّ منهم لتجلّيات الوجود.

1 ـ 5 ـ 5 ـ إدراك الوجود المحض

من خلال مواجهة الموجودات الأخرى المتباينة مع بعضها البعض، واتّصاف تباينها هذا بجوهر تفضيليّ، يتوصّل الأنا إلى إدراك أمر مُطلَق. وتُلفت شدّة وضعف الموجودات من حيث امتلاكها لتجلّيات الوجود والكشف عن بنيته الهرميّة، تُلفت نظر الأنا إلى أعلى نقطة أو رأس الهرم المُتعلّق بالمرتبة المحضة التي تتألّف من: أ) الوجود المحض؛ ب) العلم المحض؛ ج) القدرة المحضة؛ د) الغنى المحض؛ هـ) والجمال المحض. وهذا يلزم أن يكون الوجود المحض ـ الذي يتضمّن جميع الكمالات والتجلّيات الوجوديّة بشكل مطلَق، ولا يتخلّله أيّ فقر أو نقص ـ واحداً لا مثيل له، لأنّ افتراض أيّ شريك معه أو منافس له يعني إنزاله من على رأس الهرم وتنحيته عنه. إذن، فإنّ كلّ الموجودات والتجلّيات الوجوديّة تعود إلى ذلك الواحد الذي لا مثيل له. وبإمكان الوجود المحض الذي يمنح الوجود للأنا وبقيّة الموجودات الأخرى، بإمكانه إدامة وجود الأنا وإيصاله إلى الكمال.

1 ـ 5 ـ 6 ـ إدراك العلاقة

من خلال إدراكه للموجودات الأخرى، يُدرك الأنا كذلك

موضوعاً مهمّاً للغاية وهو أنّ تلك الموجودات ترتبط ببعضها البعض وتؤثّر في بعضها البعض، وأنّ هناك علاقة قويّة وآصرة حقيقيّة بين الأنا والموجودات الأخرى، وهي أواصر قد تهدّده أحياناً، وقد تمنحه الأمل في أحيان أخرى. وفي الحقيقة، إنّ علاقة الأنا بالموجودات مرجّحة على وجود الأنا لأنّه يعلم أنّه إنّما خُلِقَ في الأساس وفقاً للعلاقة التي تربطه بتلك الموجودات، وأنّه لا يمتلك أيّ دور رئيسيّ أو إبداعيّ ضمن شبكة الموجودات الكبرى المرتبطة مع ببعضها البعض. ولذلك، فهو (أي الأنا) لا يجد مفرّاً من إقامة العلاقات بينه وبين تلك الموجودات.

ولمّا كانت الموجودات مختلفة ومتباينة، فإنّ ارتباط الأنا بكلّ واحد منها، والأساس الذي تقوم عليه تلك العلاقة، يكونان مختلفين ومتباينين أيضاً. والحقيقة أنّ جوهر المراتب الوجوديّة الذي يشمل تجلّيات الوجود والموجودات معاً يؤثّر في موضوع العلاقة أو الارتباط والأرضيّة المناسبة لهما، ولذلك لا يقتصر التأثير على طبيعة العلاقة القائمة بين كلّ واحد من الموجودات أو مقدارها فقط. وهكذا فإنّ الموجودات ترتبط ببعضها البعض بأشكال مختلفة وأنماط متباينة ومن خلال موضوعات متعدّدة. وكذلك الأنا، فهو مرتبط بالموجودات الأخرى عبر أُسس كثيرة وأشكال عديدة لا نهاية لها.

1 ـ 5 ـ 7 ـ جوهر العلاقة

نلاحظ وجود شكل من أشكال الوعي أو الإدراك ونوع معيّن من الارتباط في جميع العلاقات التي تربط الموجودات ببعضها البعض. فعلى الرغم من الاختلافات القائمة إلّا أنّ ارتباط الموجودات ببعضها البعض يتميّز بوجود أوجُه مشتركة كذلك. ومهما يكن موضوع العلاقة ومهما اختلفت أشكال تلك العلاقة وتباينت صِيَغها، تبقى تلك العلاقة قائمة على أساس الوعي والارتباط.

1 ـ 5 ـ 8 ـ صورة الوعي أو الإدراك

تتضمّن علاقة الأنا بالموجودات نوعاً من الوعي أو الإدراك، إضافة إلى أنّ هذه العلاقة بشكل عامّ تتّصف بنوع من الوعي، وتكون مرهونة بنوع من أنواع الوعي حيث يتطوّر هذا الأخير في ظلّها. ويحاول الأنا باستمرار تطوير وعيه وإدراكه للموجودات الأخرى، وعادة ما يكون الوعي أو الإدراك المذكور مشروطاً بنوع علاقته أو ارتباطه. ولا يمكن لإدراك الأنا للموجودات أن يتضمّن جميع جوانب وأشكال الوعي أو الإدراك المطلوب، بل تقتصر معرفة الأنا للموجودات عادة على بعض الجوانب أو الأشكال فقط دون غيرها، حيث يتمكّن عبر تلك الأوجُه والأشكال التقرّب إلى كلّ موجود من تلك الموجودات وإقامة علاقة ما معه. ولا شكّ في أنّ هذه النظرة الضيّقة تؤدّي بنا إلى الوقوع في الخطأ، لأنّها تشتمل بحدّ ذاتها على الشُبهة المعروفة باسم (الكُنْه والوجه). وأمّا الاحتمال الثاني للوقوع في الخطأ فيظهر عندما يتناسى الأنا أنّ العلاقة التي تربطه بالموجودات إنّما هي علاقة ثنائيّة أو متبادلة، فيدخل في متاهة التأمّلات الموضوعيّة المتطرّفة التي تفرض عليه البحث عن الأشياء (objets). إلّا أنّ الموجودات لا تستطيع في الواقع أن تكون منفعلة بهذه العلاقة المستندة إلى الوعي أو الإدراك، فهي لن تترك الأنا يخوض غمار العمليّات الإدراكيّة وحيداً بل سيلعب تأكيدها لذاتها دوراً مصيريّاً وفعّالاً في شكل ومقدار وعي الأنا وإدراكه. بمعنى أنّ الموجودات في حدّ ذاتها سوف تمنح الأنا الوعي والإدراك المطلوبيْن إذا وجدت فيه آذاناً صاغية، اللّهم إلّا إذا رفض الأنا الإصغاء إلى تلك الإشارات أو قبولها.

1 ـ 5 ـ 9 ـ شكل الارتباط

تخلق علاقة الأنا بأيّ موجود آخر غيره ارتباطاً قد يظهر بشكل

رغبة (تقرّب) أو نفور، وهذا الارتباط يصبح موضوعاً لنوعيْن من أنواع التفاعل أو ردّ الفعل أو التواصل، فيرى الأنا نفسه ميّالاً إلى البعض، ونافراً من البعض الآخر. إلّا أنّ مَيْله ونفوره هما ترجمة لحبّه للوجود وتجلّياته وردّ فعل لرغبته الشديدة في البقاء والكمال. وما حُبّ الأنا للموجودات إلّا لأجل امتلاكه للوجود والانتفاع بتجلّياته؛ ومع ذلك فإنّ حبّه هذا للموجودات متنوّع ومتعدّد الأشكال. والحقيقة أنّ اختلاف الموجودات من حيث انتفاعها بتجلّيات الوجود يؤدّي كذلك إلى اختلاف محبّة الأنا للموجودات لأنّ جوهر مراتب هذا الاختلاف في المحبة يكون وفقاً لمراتب الموجودات. وللإختلاف في محبّة الموجودات وجوه كثيرة ومتنوّعة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ وجود الاختلاف يكون من جهة في مقدار المحبة ما يتسبّب في إيجاد تشكيلة كبيرة تبدأ من نفور الأنا من الموجودات التي تهدّد وجوده وتنتهي بحبّ الموجودات التي تمتلك حصّة الأسد من حيث التأثير في تطوير وتوسيع وجوده، ومن الجهة الأخرى تكون محبّة الأنا للموجودات الأخرى مختلفة. ولا شكّ في أنّ منزلة الأنا في سلسلة الوجود هي التي تضطرّه إلى أن يكنّ محبّة خاصّة ممزوجة بالاحترام والتواضع إزاء الموجودات الأخرى الأفضل منه، كتلك التي تكون أعلم أو أقوى أو أجمل منه وما شابه ذلك، في حين تتكوّن في داخله محبّة من نوع آخر إزاء الموجودات الأقلّ منه رتبة، وهي محبّة متّسمة بالرأفة والعطف. وهكذا فإنّ الاحترام والعطف (أو التواضع والرأفة) يمثّلان أساس العلاقة بين الأنا والموجودات الأخرى، ويلعبان دوراً مهمّاً في تكوين هويّة الأنا، وتأسيس مجتمع سليم، وضمّ الأنا إلى بقيّة أفراد ذلك المجتمع.

ويؤدّي الاختلاف القائم بين الموجودات من حيث امتلاكها لتجلّيات الوجود إضافة إلى جوهر مراتب ذلك الاختلاف، يؤدّي إلى إدراك الأنا بأنّه يستطيع الاستعانة بإمكانات الموجودات الأخرى بغية تعويض القصور والنقص اللّذين يعاني منهما وجوده. وفي الوقت نفسه سيكون قادراً على لعب دوره في تطوير واستمرار وجود الموجودات الأخرى. إذن، فالعون هو وجه آخر للارتباط الذي يربط الأنا بالموجودات الأخرى.

ومهما يكن من أمر، فإنّ الارتباط المذكور هو ارتباط ثنائيّ للحقيقة مشروط بخصائص وممّيزات الطرفين. ومن هنا تظهر مجموعة من الارتباطات التي تربط بين بعض الموجودات وبعضها الآخر، تشمل في إطارها العدل والظلم وكذلك الإحسان. بمعنى، أنّه إذا كانت العلاقة ناجمة عن الاستعانة والتواضع لطرف ما تُقابلها علاقة ناجمة عن المساعدة والعطف والرأفة لطرف آخر، فإنّ ذلك سيولّد ما ندعوه بالإحسان. ولكن، إذا واجه هذا الطلب والتواضع النفور والإحجام من قِبل الطرف الآخر، فإنّ ذلك سيؤدّي إلى ظهور الظلم. وإذا قُوبِلت علاقة الحبّ هذه بالاحترام المتبادل والتعامل الثنائيّ، فإنّ العدالة هي التي ستصبح سيّدة الموقف في هذه الحالة.

وبالنظر إلى أنّ الارتباط بين الموجودات غالباً ما يتضمّن الوعي والرّغبة، فهناك علاقة باعثة على الوعي والمحبّة تربط الأنا ببقيّة الموجودات الأرقى منه. إلّا أنّ جوهر مراتب الوجود يتطلّب أن يظهر هذا الارتباط بشكل عطف ورأفة من جانب الموجودات الفُضلى مُقابل الاحترام والتواضع من جانب الأنا، وكذلك ظهور الوعي الخاصّ بذلك الارتباط في إطار مطالبة الأنا بالوعي، وقيام تلك الموجودات بمنحه ذلك الوعي. وهنا يتبيّن أنّ أفضل

الموجودات تمتلك أقصى درجات العطف والرأفة إزاء الأنا، وهي (أي الموجودات الأرقى) أكثر الموجودات الواهبة للوعي والإدراك، بل إنّها تمثّل أُفق وعينا وإدراكنا على الإطلاق، وهي التي تتسبّب في وعينا وإدراكنا لأنفسنا وللموجودات الأخرى تحت مظلّتها.

وعلى الرغم من أنّ مجالات خلق الارتباط مع الله سبحانه كثيرة ومتشعّبة، إلّا أنّها لا تخلو من القيود والشروط؛ ويمكن للموجودات الاستفادة من تلك المجالات وفقاً لخصائصها ومميزاتها. وبعبارة أخرى، يقتضي جوهر مراتب الوجود أن يمتلك ارتباط الموجودات بالوجود المحض جوهراً مراتبيّاً كذلك. وممّا لا شكّ فيه أنّ الموجودات الفُضلى تتمتّع بارتباط أشدّ وأقوى وأعمق مع الوجود المحض؛ إذاً يمكن للارتباط القائم بين الموجودات الدنيا وبين الموجودات الفُضلى أن يكون سبباً في تقوية وتعزيز الارتباط (الحقيقة الارتباطيّة) بين الموجودات الدنيا وبين الوجود المحض، وبالتالي اقترابها من (الحيّ القيّوم)، لأنّ وجود الموجودات ـ كما ذكرنا سابقاً ـ وارتباطها نابع من وجود مانح وواهب للوجود، ولأنّ ارتباط الموجودات كذلك ـ وهو ارتباط واقعيّ ناجم عن الاشتراك في حقيقة الوجود ـ لا يحدث في فراغ بل في صلب الوجود نفسه. وبصرف النظر عن الموجودات فإنّه ما من شيء يمكنه أن يكون منشأ الارتباط، ولا يمكن للارتباط القائم بين الموجودات أن يكون في الفراغ أو العدم؛ وعلى هذا فإنّ ارتباط الموجودات ببعضها البعض إنّما يظهر في صلب الموجودات نفسها.

وهكذا، فإنّه لا يمكن إيجاد الحركة الاستعلائيّة لأيّ موجود من الموجودات إلّا من خلال مُراعاة ذلك الموجود للمراتب؛ فالصعود في سلّم الوجود مشروط بمُراعاة ترتيب الموجودات ورتبتها، وليس هناك أيّ مجال للالتفاف على ذلك أو التغاضي عنه

أو القفز عليه[1]. ويقوم كلّ موجود من الموجودات ذاتيّاً بتهيئة الأرضيّة المناسبة للارتباط بين الموجودات الدنيا والموجودات الفُضلى، حتى يصل ذلك الموجود إلى مرتبة الموجودات الفُضلى التي تمثّل أرضيّة الارتباط بين جميع الموجودات من جهة، وبين الله سبحانه وتعالى الواهب للوجود من جهة أخرى. ولكون الموجودات مختلفة في ما بينها من حيث شدّة الوجود وضعفه ومن حيث تجلّياته كذلك، ولكون ذلك الاختلاف يترتّب عليه اختلاف في العلاقات كذلك، فإنّ دور الموجودات الفُضلى لا يقتصر على كونها همزة الوصل مع الواهب للوجود، بل يمثّل أيضاً الطرف المعني بوصل الارتباط بين الموجودات الدنيا وبين الواهب للوجود، وتجعل من تلك الرابطة أمراً ممكناً. وهكذا، فإنّه ليس بوُسع الموجودات الدنيا تقوية ارتباطها وتمتينه مع الواهب للوجود، إلّا عن طريق توسيع وتعميق ارتباطها بالمراتب العُليا للوجود.

الاستنتاج: ممّا قيل تحت عنوان (*المساعدة على تشكيل الهويّة*)، و(*المساعدة على معرفة وإثبات الواقع*)، و(*المساعدة على تحقيق الأمنيات والرغبات*)، و(*المساعدة على تأسيس المجتمع السليم*)، و(*المساعدة على تنظيم العلاقات*)، يتّضح أنّ كلّ تلك

---

(1) أشارَ الشاعر الفارسيّ المعروف (مولانا جلال الدين محمّد البلخي الرومي) في كتابه (مثنويّ معنوي)، أشارَ إلى تلك المراتب وصرّح بأنّ الطريق نحو اجتياز تلك المراتب والوصول إلى الكمال تتطلّب تطبيق بعض القواعد والتعاليم قائلاً (بالفارسيّة): «از مقامات تبتل تا فنا*پايه پايه تا ملاقات خدا» وترجمته: إنّ على المرء أن يمرّ بالمراتب والمقامات بدءاً من مرتبة (التبتّل)، حتى الوصول إلى مرتبة (الفناء)، والصعود درجة درجة في سلّم الكمال، إلى أن يصل المرء إلى لقاء الله سبحانه. (أنظر: المثنويّ المعنويّ، مولانا جلال الدين محمد البلخي الرومي، المجلّد الثالث، الأبيات من «4235» فما بعد).

العناوين ليست أهدافاً مستقلّة ومنفصلة للتربية والتعليم بل هي صور أو مراحل لهدف واحد هو تهيئة الفرصة للمتعلِّمين ومساعدتهم على معرفة ذات الحقيقة وإثباتها في ذواتهم.

وتتمثّل الغاية من الخلقة في ظهور الحقيقة من خلال التجلّيات الجديدة لها، وأمّا هدف التربية والتعليم فهو كذلك معرفة الحقيقة والتقيّد بها. ويجدر القول إنّ الحقيقة والتقرّب إلى الذات المقدّسة للبارئ عزّ وجلّ، لا يكونان ممكنين إلّا باجتياز المراحل التي بها تُعرَف الحقيقة، وخلال مرحلة إثبات الحقيقة تتشكّل الهويّة المطلوبة، ويتمّ تنظيم الارتباطات وفقاً لمرضاة الحقّ سبحانه، وتُبذَل الجهود باستمرار لتحقيق المجتمع السليم. وأثناء اجتياز تلك المراحل تتحقّق أمنياتنا حتى نحصل على الحياة الطيّبة التي تتضمّن جميع أُمنياتنا التي قُمنا بتحقيقها.

إنّ لقاء الله سبحانه وتعالى والرجوع إليه يعنيان ضمناً مفهوم الارتباط، كما أنّ إدراك الحقيقة مرهون باكتشاف ارتباطنا بها، ثمّ تحسين وتعزيز ذلك الارتباط، وهو شرط لازم وكاف للارتقاء بمرتبة الوجود الخاصّة بكلّ واحد منّا. ولمّا كانت غاية عمليّة التربية والتعليم هي التقرّب إلى الله عزّ وجلّ في ضوء تقوية مقام وجود الإنسان ومرتبته، فإنّ الهدف الأساسيّ والنهائيّ لتلك العمليّة هو معرفة وتحديد وضع الوجود المتعلّق بكلّ من المتعلِّمين وإصلاحه وتحسينه. والحقيقة أنّ عمليّة التربية والتعليم، إضافة إلى وجود الأرضيّة المناسبة لإصلاح الأوضاع، يساعدان المُتعلِّمين على تشكيل هويّاتهم، ويُعينانهم على فهم وإدراك الحقيقة من خلال تحكيم فكرة التوحيد وتعزيزها في أفكارهم وأفعالهم، كما يُهيّئان لهم القاعدة المتينة للوصول إلى السعادة. وتتركّز الأهداف المطروحة تحت عناوين (*المساعدة على تشكيل الهويّة*)، و(*المساعدة على تحقيق*

السعادة)، و(*المساعدة على معرفة الواقع وإثباته*)، و(*المساعدة على تأسيس المجتمع السليم*)، و(*المساعدة على تنظيم العلاقات*)، تتركّز تلك الأهداف بشكل عامّ على معرفة وضع الوجود وجميع الصور الشخصيّة والاجتماعيّة وتحسينها. إذن، من الضروريّ الاهتمام بمعرفة الوضع المذكور وإصلاحه باعتباره هدفاً أصليّاً لعملية التربية والتعليم.

ولا بدّ من القول بصورة عامّة، إنّ كلّ موضوع من المواضيع التي تمّ طرحها هَهنا كأهداف للتربية والتعليم، أي تشكيل الهويّة وتحقيق الأماني، ومعرفة الواقع وإثباته، وتأسيس المجتمع السليم وتنظيم العلاقات، يمتلك لوحده الأصالة والاعتبار الكافييْن، ويمكن اعتبارها جميعاً أساساً وقاعدة لإقامة النظام التعليميّ المستند إلى التعاليم الإسلاميّة. ومع هذا، فإنّ الشيء الوحيد الذي يمكنه أن يضمن تحقيق الأهداف المذكورة، ويكون بمثابة الهدف الأصليّ لعمليّة التربية والتعليم، هو (معرفة *الوضع وتحسينه*) والذي بحثناه سابقاً عند تحليل مفهوم التقوى، وسوف نتناول هذا الموضوع بتفصيل أكبر في الصفحات التالية إن شاء الله. ولمّا كان كلّ واحد منّا بالضرورة يشغل مرتبة مُعيّنة من مراتب الوجود، ويمتلك إمكانات وقدرات واسعة لتغيير منزلته ووضعه الوجوديّ، فإنّ عمليّة التربية والتعليم تُعتبر عمليّة تهيّئ لنا الأرضيّة المناسبة لمعرفة وإصلاح وضعنا الوجوديّ ليس فقط في المجتمع بل في عالم الوجود بأسره.

2 ـ الأهداف التدريجيّة للتربية والتعليم

تبيّن لنا في الصفحات السابقة أنّ الهدف الأصليّ والنهائيّة للتربية والتعليم هو معرفة الإنسان لمرتبته الوجوديّة، والعمل على ترقيتها وتعاليها وذلك من خلال تقوية ارتباطه وتعزيزه مع ذات الحقيقة. ولمّا كانت كلمة التوحيد (**لا إله إلّا الله**) هي ذات الحقيقة

ـ وفقاً للرؤية الإسلاميّة ـ فإنّ باستطاعة أيّ شخص القيام بالتغيير اللّازم لمرتبته الوجوديّة بناءً على مقدار علاقته مع الله الواحد الأحد. فإذا كان التغيير المذكور ينصبّ في مجال تقوية وتعزيز هذه العلاقة فعندئذٍ تظهر بوادر الاستعلاء الوجوديّ نحو قبول التوحيد. ولكن، إذا كانت التغييرات ستنتهي بإضعاف علاقة الفرد بالله تعالى أو إزالتها تماماً، فإنّ التغيير الحاصل في الوضع الوجوديّ سيقود الفرد إلى طريق أكثر ضلالة وأشدّ وعورة، ثمّ مرتبة هي أحطّ من مرتبة الحيوانات[1]، وحالة هي أشدّ قسوة من الحجارة[2].

وبالطّبع فإنّ التغييرات الاستعلائيّة في المرتبة الوجوديّة الأنطولوجيّة تكون مرهونة بالتوحيد والتسلّح بالتقوى التي تتضمّن الحفاظ على الذات، وتجنّب العوامل المانعة للوجود، وملازمة المصادر الواهبة له. إذن، يبقى الهدف الأساسيّ والنهائيّة لأيّ مُتعلِّم هو معرفة وضعه في عالم الوجود وإصلاحه وتحسينه. ولمّا كان الوجود الإنسانيّ يتّصف بصفة (خَلقيّة)، ونقصد بذلك الخَلق التدريجيّ، فإنّ تحسين الوضع الوجوديّ كذلك يكون بشكل تدريجيّ وليس فجائيّاً. ولهذا فإنّ معرفة الوضع وتحسينه وإصلاحه، وبما هو الهدف الأصليّ والنهائي لعمليّة التربية والتعليم، هذه المعرفة تستند إلى سلسلة من الأهداف التدريجيّة التي تُسمّى اختصاراً بالأهداف التربويّة.

وهكذا تعمل الأهداف التربويّة على تحقيق الهدف الأصليّ والنهائيّة لعمليّة التربية والتعليم ولكن بشكل تدريجيّ كما قلنا. ويُعتبر تحسين أو إصلاح الوضع الاستعلائيّ للمرتبة الأنطولوجيّة للإنسان والذي يشمل اللّجوء إلى المصادر الواهبة أو المانحة للوجود والنفور

---

(1) ﴿أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّۚ﴾ [سورة الأعراف: الآية 179].

(2) ﴿فَهِيَ كَٱلۡحِجَارَةِ أَوۡ أَشَدُّ قَسۡوَةٗۚ﴾ [سورة البقرة: الآية 74].

من العوامل المانعة له، يُعتبر نوعاً من الوجود التدريجيّ أو الحركة الأنطولوجيّة. بمعنى أنّ الإنسان هو موجود مختار يجتذب نحوه كلّ المصادر المانحة للوجود (السرّاء)، وإزالة أكبر عدد ممكن من المصادر المانعة للوجود (الضرّاء)، وذلك من خلال اكتشافه وبحثه عن الوجود المتعالي والمتطوّر والخالد[1].

وضروريّ القول إنّ تحليل آليّة حركة الإنسان التي تندرج تحت عنوان القانون العامّ للحركة، يُبيّن أنّ هدف الإنسان من تلك الحركة في الواقع هو اجتذاب أكبر قدر ممكن من الظروف المؤاتية (السرّاء)، أو تجنّب الظروف غير المؤاتية (الضرّاء)، قدر المستطاع، وجعل الحصول على السعادة والحياة الطيّبة ممكناً في ظلّ اجتذاب أكبر قدر من الظروف التي تتلاءم مع ذات الإنسان، ودفع أكبر قدر ممكن من الظروف التي لا تتلاءم معها. إلّا أنّ ملاءمة العوامل أو الظروف المؤاتية وغير المؤاتية المؤثّرة في حركة الإنسان مرتبطة

---

(1) كلّنا نعلم أنّ علم الفيزياء يقول بأنّ مقدار حركة الشيء تساوي حاصل ضرب قوى الجذب في قوى الدّفع الواقعة على ذلك الشيء. وهكذا الحال في عالم الطبيعة، حيث تقوم المُعزّزات (أو الإسنادات) الإيجابيّة الناجمة عن الظروف المؤاتية (السرّاء)، كما تفعل المُعزّزات السلبيّة الناجمة عن الظروف غير المؤاتية (الضرّاء)، تقوم بتحريض وتحريك الكائن الحيّ. والشيء نفسه موجود في العالم الإنسانيّ إذ أنّ حركات أيّ فرد في درجات الوجود هي نتيجة تأثير قوة الدفع الناجمة عن الضرّاء للعوامل المانعة للوجود، وقوّة الجذب الناجمة عن السرّاء للمصادر الواهبة للوجود. على سبيل المثال، فإنّ هناك تشابه بين حركة الأشياء في المجال المغناطيسيّ أو الكهربائيّ والمتمثّلة في النفور من قطب إلى آخر، وبين الحركة الطبيعيّة للحيوانات والمتمثّلة في سدّ الجوع والحصول على لذّة الشّبع، وكذلك بين الحركة العلميّة للإنسان التي تهدف إلى دفع البلايا واجتذاب اللّذات. وكلّ تلك الحركات المتشابهة تحدث بسبب تأثير التيار الناجم عن قوى الجذب والدّفع.

بملاءمتها مع الذات الإنسانيّة، شأنها في ذلك شأن العوامل الأخرى. وكما أنّ اكتشاف العوامل المؤاتية والعوامل غير المؤاتية بالنسبة إلى ذات الأشياء مرهون بمعرفة الخصائص والمميّزات الذاتيّة لتلك الأشياء وعلاقتها بالأشياء الأخرى، فإنّ معرفة خصائص الإنسان وعلاقتها بالأشياء الأخرى مهمّة وضروريّة لبحث العوامل والموانع وكيفيّة حركة الإنسان. واستناداً إلى ذلك، فإنّ من واجب عمليّة التربية والتعليم مساعدة المُتعلّمين من أجل اكتشاف المصادر الواهبة للوجود والعوامل المانعة له، فضلاً عن الإدارة الحكيمة لقوى *الدّفع والجذب* (attraction and repulsion) الناجمة عن تلك القوى.

ولا بدّ للنظام التربويّ من أن يضع البرامج الخاصّة بتعليم الأفراد وهدايتهم، بالإضافة إلى استثمار وتوظيف العلوم والمعارف التي تشتمل على المعلومات الموثوقة التي تتعلّق بخصائص الإنسان ومميزاته، والحياة الإنسانيّة والعوامل الواهبة للوجود وتلك المانعة له. ويجب على هذا النظام كذلك أن يساعد المُتعلّمين على إدارة حياتهم وفقاً لمعرفة القوى المذكورة وتنظيمها، وذلك من خلال بيان العوامل المؤاتية وغير المؤاتية في الحياة الإنسانيّة، ومقدار واتّجاه قوى الجذب والدّفع الناجمة عن تلك العوامل. وبعبارة أخرى، لا بدّ من حصول المُتعلّمين على معرفة متَقنة ودقيقة حول المصادر الواهبة للوجود والعوامل المانعة له، خاصة قوى الدّفع والجذب التي تؤثّر على حركة الإنسان، وكذلك طرق تنظيمها. لكن ينبغي على المُتعلّمين قبل كلّ شيء التعرّف على خصائصهم ومميّزاتهم الذاتيّة، إضافة إلى علاقاتهم الحقيقيّة مع عالم الوجود بالاستعانة بالعلوم الإنسانيّة والمعارف السماويّة. ثم اكتشاف العوامل المؤاتية وغير المؤاتية لذواتهم الإنسانيّة، وتشخيص الطرق والأساليب الخاصة بتنظيم تلك العلاقات حتى يتسنّى لهم التكيّف والانسجام معها

والسيطرة عليها، والاستفادة منها واستثمارها، وتنظيمها والإشراف عليها، والتهيّؤ لتطبيق الأساليب والمناهج ذات العلاقة.

ومن نافل القول هنا أنّه على الرغم من كون الأهداف التربويّة تستند بشكل مباشر إلى المبادئ الفلسفيّة والعقائد والتعاليم الدينيّة، إلّا أنّ تدوين وتوثيق الأهداف المذكورة يكون على أساس المبادئ العقائديّة ـ الفلسفيّة وبشكل مشروط. ويعود السبب في ذلك إلى أنّه، في بعض الأحيان، قد يكون هناك بعض التضادّ أو عدم الانسجام بين المبادئ الواضحة والظاهريّة التي تتضمّن تعيين الأهداف وتحديدها من جهة، وبين القاعدة الفلسفيّة لنظريّات علم الاجتماع وعلم النفس والعلوم الأخرى التي تؤثّر في العمليّة التربويّة من جهة أخرى. ويستوجب التعامل المُعقّد بين العلوم التربويّة، وخاصة علم النفس، مع العمليّات والأساليب أو المناهج المستخدَمة في الأنظمة التعليميّة، يستوجب الأخذ بعين الاعتبار أيّ نوع من عدم الانسجام أو التضادّ الحاصل بين البنية التحتيّة لفلسفة العلوم التربويّة، وبين المبادئ الفلسفيّة المطلوبة في تدوين الأهداف. ولا يخفى ما لذلك التضادّ وعدم الانسجام من أهميّة للمنظّرين التربويّين، إذ لا يمكن التغاضي عنهما أو تجاهلهما بأيّ شكل من الأشكال.

هذا، ويتأثّر توجيه عمليّة التعلّم بعلم النفس، لكنّ الإنجازات الحاصلة في هذا العلم والتي تحاول الإجابة عن الأسئلة المطروحة في مجال التربية والتعليم، وهي تشمل بعض البحوث المفصّلة كمراحل النموّ وعمليّات التعلُّم وعوامله وعوائقه، واحتياجات المُتعلّمين وقدراتهم؛ تلك الإنجازات تقوم على أساس فرضيّات مُعيّنة وخاصّة موجودة في الأنثروبولوجيا. وإلى جانب ذلك، من شأن التجارب والمدركات التي نحصل عليها في علم النفس كذلك،

وخاصّة في ما يتعلّق بالتعريف والبيان، من شأنها أن تُنمّي معلوماتنا حول الإنسان وتعامله مع بيئته ومحيطه.

على سبيل المثال، تشتمل البنية الفلسفيّة لبعض نظريّات العلوم الاجتماعيّة تعريفاً للشخص المُتمرّس الماهر والخطيب البارع ورجل القانون والمُنضبط، وهي تعاريف تشير فقط ـ كما هو واضح ـ إلى السلوك الظاهريّ والمُخطّط له في العادة لكلّ من أولئك الأشخاص. إلّا أنّ ذلك لا ينسجم أبداً مع النظريّة الإسلاميّة التي قُدِّرَ لها أن تُحدّد الأهداف التربويّة بدقّة، وتؤكّد على الجوانب غير المتوقّعة، أو التي لا يمكن التنبّؤ بها أو رؤيتها في الوجود الإنسانيّ. وسوف نقوم بتفصيل هذا الأمر عند بحثنا لموضوع العلم.

على هذا الأساس نقول إنّ عدم الانسجام بين مبادئ النظريّة التربويّة في الإسلام وبين البنية التحتيّة الفلسفيّة للنظريّات الشائعة في العلوم التربويّة، يجعل الأهداف التربويّة محدودة ومشروطة في الوقت نفسه. إضافة إلى هذا، فإنّ هناك فرصة لظهور بعض المبادئ الفلسفيّة في أيّ مجتمع من المجتمعات، وغالباً ما نرى اختلافاً كبيراً بين الفلسفة الرسميّة لمجتمع ما وبين الفلسفة التي تحكم ذلك المجتمع بالفعل، بل ربّما يكون هناك تضادّ صارخ بينهما كذلك. فمثلاً قد يتّبع المفكّرون في مجتمع ما فلسفة دينيّة، أو قد تكون ثقافة ذلك المجتمع دينيّة أيضاً، في حين قد تحمل المؤسّسات السياسيّة والاقتصاديّة والتربويّة والحقوقيّة، وكذلك المؤسّسات المدنيّة، مبادئ وأصولَ فلسفةٍ إلحاديّة، أو قد تتّصف العلاقات الإنسانيّة والثقافة العامّة بالمبادئ أو الأصول نفسها كذلك.

وتعمل المؤسّسات الاجتماعيّة أيضاً ومنها مؤسّسة التربية والتعليم، بشكل انتقائيّ، ولا تشكّل قاعدة إلّا من أجل نموّ وتطوّر بعض القِيَم الخاصّة. بل قد تتضمّن تلك المؤسّسات نفسها رسائل

وشعارات قِيَميّة مُعيّنة. ولذلك فإنّ تعلُّم الأهداف التربويّة التي تتمتّع بدعم البنية الاجتماعيّة يكون ممكناً بما يزيد من فُرص نجاح النظام التربويّ في ذلك المجتمع، في حين يبدو أمراً شاقّاً وعسيراً تعلُّم الأهداف التربويّة التي لا تنسجم مع المناهج البيروقراطيّة السائدة في النظام التعليميّ، كالتضحية وتوسيع دائرة الروابط أو العلاقات الإنسانيّة وتعميقها، والرأفة والتعاطف والمؤاساة والإيثار وما شابهها.

واستناداً إلى ما قِيل، نجد نوعاً من المنافسة بين القِيَم المنبثقة من المبادئ الفلسفيّة التي يحترمها أفراد المجتمع. على سبيل المثال، ما جاء به **أرسطو** وعلماء الأخلاق من آراء وأفكار باسم «*التوازن الأخلاقيّ*» (moral equilibrium) يمثّل منهجاً مناسباً لاختيار الأساليب والالتزام بها على النطاق الفرديّ، لكن يبقى انتقال تلك الآراء والأفكار إلى حيّز النظام التعليميّ الرسميّ أمراً صعب المنال. وكمثال آخر، نقول إنّه على الرغم من عدم وجود تضادّ مطلق وصريح بين بعض القِيَم مثل الرأفة والغيرة والسماحة والبشاشة والعفّة والانضباط وتبادل العلاقات والروابط والشجاعة والحذر وغير ذلك، إلّا أنّه لا يخفى وجود نوع من أنواع المنافسة بين كلّ منها. وأمّا القِيَم الأخرى مثل الغَيريّة (حُبّ الغَير altruism) والصّدق والتضحية، فلا يمكن بناؤها على أساس النشاطات عبر السلّم الهرميّ الإداريّ والإعلانات التي تشرح الواجبات المطلوبة في الهيكل البيروقراطيّ داخل المجتمع. بل ومن النادر أن نجد سبيلاً لتعلّمها، وربما أدّى تعليم تلك النماذج والأساليب في المجال المذكور في بعض الأحيان إلى حدوث الكثير من الحالات الشاذّة كردّ فعل مقابل على تلك النماذج، كأن يؤكّد النظام التعليميّ في ظلّ سيطرة البيروقراطيّة مثلاً على الالتزام بالأحكام والتعاليم الدينيّة مثل المواظبة على أداء الصلوات، وتغلغل ذلك إلى النماذج الانتقائيّة أو التشجيعيّة، ممّا

يتسبّب في نموّ بذور الرياء والنفاق داخل نفوس المُتعلّمين فضلاً عن المُعلّمين أنفسهم.

وتقوم النماذج والمعايير التي يُروّج لها النظام البيروقراطيّ في المجتمع، مثل الكفاءة والانضباط والاقتصاد والاستثمار وتحمّل المسؤوليّة والالتزام بالقوانين والأنظمة وغير ذلك، تقوم بالدفاع عن ذلك الجزء من الأهداف التربويّة التي تنسجم والنماذج المذكورة، وحمايتها. فمثلاً تُعتبر مُراعاة القوانين والالتزام بالأنظمة والمساواة أمام القانون نوعاً من أنواع القِيَم، في حين يحيط الشكّ والريبة بعصمة القانون وخاصة القوانين المبدئيّة. وفي هذه الحالة، هل يُعتبر التهرّب من القوانين وانتهاك الأنظمة نوعاً من أنواع الشذوذ الأخلاقيّ كالتمييز العنصريّ والارتشاء والمُحاباة أو المحسوبيّة والغشّ وأمثال ذلك، أم أنّه لا بدّ من درجها ضمن قائمة القِيَم الأخلاقيّة كالتواصي بالحقّ والإيثار والغَيريّة وما شابهها؟

ونلفت هنا إلى أنّ المنافسة بين القِيَم الأخلاقيّة والقِيَم السائدة في البنية الاجتماعيّة، بلغت حدّاً أوجدت معه ضرورة مُلحّة لإعادة تعريف الأهداف التربويّة بصورة دائمة ومستمرّة. ولذلك، لا بدّ من أن يتناسب تدوين الأهداف التربويّة مع المبادئ الدينيّة والمحيطة بالطّبع بظروف المجتمع الواقعيّة والمتطلّبات العصريّة وخاصة الإمكانات الذاتيّة والمتغيّرة للنظام التعليميّ. وأمّا السبب في ذلك فيكمن في ارتباط تحقيق تلك القِيَم بشدّة بالظروف البيئية على الرغم من استمرار تلك القِيَم وأصالتها. بمعنى أوضح، هناك علاقات ضروريّة وخاصّة تربط بين بعض الظروف الاجتماعيّة وبين القِيَم. إذن، فانبعاث الأهداف التربويّة وظهورها من داخل المبادئ والأصول العقائدية ونظام القِيَم يتوقّف على الظروف البيئيّة المحيطة، بحيث تكتسب مجموعة من القِيَم أولويّة على غيرها في ظروف

معيّنة، وبالتالي فلا بدّ للنظام التربويّ من أن يتوافر على رسالة خاصّة ومناسبة تمكّنه من إشاعة وتثبيت تلك المجموعة من القِيَم. وفي هذا المجال يتمّ تشبيه القِيَم أو الغايات بأُمّهات الأهداف التربويّة والتعليميّة، وأمّا الظروف فتمثّل القابلة (أو المُوَلِّدة) لتلك الأهداف.

ووفقاً لذلك تُعتبر التقوى أمّ الأهداف التربويّة والتعليميّة، حيث تُولَد من رحمها الغاية الأساسيّة والنهائيّة لمعرفة الوضع وإصلاحه وتحسينه، وأمّا الأهداف التدريجيّة لعمليّة التربية والتعليم فتظهر وفقاً للظروف التي تقوم بتوليد الأمّ أبناءً متشابهين في هذه الدنيا. باختصار، إنّ دراسة الآيات القرآنيّة تُبيّن لنا أنّ التقوى تستند إلى ثلاثة أركان مهمّة، هي:

أ ـ معرفة وتشخيص الوضع المحفوف بالمخاطر.

ب ـ تذكّر هذا الوضع باستمرار وعدم تجاهله أو الغفلة عنه.

ت ـ اتّخاذ الخطوات والتدابير اللّازمة لإصلاح وتحسين الوضع المذكور والاستعداد لتغييره.

إذا درسنا ارتباط التقوى بالرّكن (أ) أعلاه وهو معرفة وتشخيص *الوضع*، يمكننا الاستشهاد بالكثير من الآيات القرآنيّة. ففي الآية (17) من سورة المُزّمل: ﴿فَكَيْفَ تَتَّقُونَ إِن كَفَرْتُمْ يَوْمًا يَجْعَلُ ٱلْوِلْدَٰنَ شِيبًا ﴿١٧﴾﴾ مثلاً، نلاحظ وجود نوع من العلاقة أو الارتباط الضروريّ بين العلم المؤكَّد بمجيء يوم القيامة وبين التقوى. وكذلك الآية (32) من سورة الأنعام: ﴿وَمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلَلدَّارُ ٱلْأَخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٣٢﴾﴾ التي تشير إلى ضرورة وجود عنصرَيْ التقوى والتعقّل لاستكناه معاني الآيات الإلٰهيّة والعلم بوجود الحياة الأبديّة الخالدة في العالم الآخر. ومن وجهة نظر القرآن الكريم ـ وكما ورد ذلك مراراً وتكراراً ـ فإنّ وعي ومعرفة الشخص

الذي يمسك بزمام الأمور ويتمتّع بالصلاحيّات والحريّات اللّازمة، يُحتّمان عليه بشكل تلقائيّ الالتزام بالتقوى[1]. إلّا أنّ مسألة معرفة الله سبحانه وآياته والإخبار بيوم القيامة، ليست هي السبيل الوحيد الذي يقودنا إلى الالتزام بالتقوى، بل إنّ هذه الأخيرة كذلك تؤدّي إلى توسيع أُفق المعرفة وفتح أبوابها أمامنا على مصراعيها، وهو ما تشير إليه الآية (29) من سورة الأنفال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَتَّقُواْ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّكُمْ فُرْقَانًا وَيُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ۗ وَٱللَّهُ ذُو ٱلْفَضْلِ ٱلْعَظِيمِ ﴿٢٩﴾﴾.

وإذا درسنا علاقة التقوى بالرّكن (ب)، وهو *تذكّر الوضع وعدم تجاهله أو الغفلة عنه*، فنستطيع الإشارة إلى بعض الآيات القرآنيّة مثل: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوْاْ إِذَا مَسَّهُمْ طَٰٓئِفٌ مِّنَ ٱلشَّيْطَٰنِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبْصِرُونَ ﴿٢٠١﴾﴾[2] و﴿...خُذُواْ مَآ ءَاتَيْنَٰكُم بِقُوَّةٍ وَٱذْكُرُواْ مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿٦٣﴾﴾[3] و﴿وَمَا عَلَى ٱلَّذِينَ يَتَّقُونَ مِنْ حِسَابِهِم مِّن شَىْءٍ وَلَٰكِن ذِكْرَىٰ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴿٦٩﴾﴾[4]، وفي هذه الآيات نلاحظ وجود ملازمة وترابط منطقيّيْن بين التذكّر والتقوى. فالتقوى هي التي تبعث على التذكّر وهذا الأخير أيضاً يُهيّئ الأرضيّة المناسبة لترعرع التقوى. ويُبيّن الارتباط العميق والعلاقة الوطيدة بين هذين العنصريْن أنّهما يسيران على خطّيْن متوازيين لا يتقاطعان أبداً.

وبخصوص العلاقة التي تربط بين التقوى والرّكن (ت)،

---

(1) ﴿قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ أَمَّن يَمْلِكُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَمَن يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ ٱلْمَيِّتَ مِنَ ٱلْحَىِّ وَمَن يُدَبِّرُ ٱلْأَمْرَ ۚ فَسَيَقُولُونَ ٱللَّهُ ۚ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ﴾ [سورة يونس: الآية 31].

(2) سورة الأعراف: الآية 201.

(3) سورة البقرة: الآية 63.

(4) سورة الأنعام: الآية 69.

والمُتمثّل في *إصلاح وتحسين الوضع*، يمكن الإشارة كذلك إلى بعض الآيات القرآنيّة التي تعتبر أنّ إصلاح السلوك ووجود الخصائص الشخصيّة هي أمور ضروريّة للتقوى، وأنّ الإجراءات الخاصة بالإصلاح هي تجلّيات للتقوى[1]. وهناك أيضاً العديد من الآيات القرآنيّة[2] تشير إلى إصلاح العلاقات الإنسانيّة، وتحسين الأوضاع الاجتماعيّة والتي يمكن الإشارة إليها كدليل واضح يُبيّن ضرورة وجود عنصر التقوى والإصلاحات. ويمكن كذلك ملاحظة العلاقة الضروريّة بين التقوى والراحة والحياة الطيبة في الآية: ﴿...وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّهُۥ مَخۡرَجٗا ۝٢ وَيَرۡزُقۡهُ مِنۡ حَيۡثُ لَا يَحۡتَسِبُۚ... ۝٣﴾[3]. ويُعتبر الخروج من مآزق الأوضاع التي تهدّدنا والتخلّص منها، وزيادة نسبة انتفاعنا واستفادتنا، تُعتبر أمثلة جيّدة حول إصلاح وتحسين الوضع الذي يؤدّي بدوره إلى تعزيز عنصر التقوى. ولا شكّ في أنّ إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل الحياتيّة التي تمثّل نموذجاً مهمّاً للتخلّص من المُعضلات وكلّ ما يسبّب لنا الحزن ويجلب علينا الهموم، لا شكّ في أنّ هذه الحالات تقودنا إلى التقوى، وهو ما تشير إليه الآية في قوله تعالى: ﴿...وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّهُۥ مِنۡ أَمۡرِهِۦ يُسۡرٗا ۝٤﴾[4]. وأخيراً، فإنّ الشيء الأكيد هو أنّ التقوى تمنحنا فرصة

---

(1) أنظر سورة غافر: الآية 9 ﴿وَقِهِمُ ٱلسَّيِّـَٔاتِۚ وَمَن تَقِ ٱلسَّيِّـَٔاتِ يَوۡمَئِذٖ فَقَدۡ رَحِمۡتَهُۥۚ وَذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ﴾؛ وسورة التغابن: الآية 16 ﴿فَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُمۡ وَٱسۡمَعُواْ وَأَطِيعُواْ وَأَنفِقُواْ خَيۡرٗا لِّأَنفُسِكُمۡۗ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفۡسِهِۦ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ﴾؛ وسورة البقرة: الآيات (183، 189، 224، 282، 283).

(2) كالآيات التالية: سورة الليل: الآية 5؛ سورة آل عمران: الآيتان 76 و186؛ سورة المائدة: الآية 93؛ سورة النساء: الآية 18؛ سورة الأحزاب: الآية 3.

(3) سورة الطلاق: الآيتان 2 و3.

(4) سورة الطلاق: الآية 4.

الحصول على الراحة الأبديّة والسعادة السرمديّة، وذلك معنى قوله سبحانه: ﴿مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ أُكُلُهَا دَآئِمٌ وَظِلُّهَا تِلْكَ عُقْبَى ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوا وَّعُقْبَى ٱلْكَٰفِرِينَ ٱلنَّارُ ﴿٣٥﴾﴾[1].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الفطرة هي البداية والمقدّمة الأساسيّة لعمليّة التربية والتعليم، وليس اللوح الأسود (السّبورة)، أو الاحتياجات والرغبات البيئيّة والنفسيّة للطفل، ولا حتى تجاربه، وذلك استناداً إلى الآية القائلة: ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾﴾[2]. وليس بإمكان العمليّة التربويّة الانهماك والتفرّغ لموضوع التقوى، ولا يلزم ذلك بل وليس في نيّتها فعل ذلك إطلاقاً، إنّما الهدف الرئيسيّ والوحيد للعمليّة التربويّة هو توفير الإمكانات لازدهار الفطرة، والمساعدة على توسيع دائرة التقوى وتثبيت قواعدها عبر التوعية وتذكّر الوضع الإنسانيّ الخاصّ والمتميّز.

ولا بدّ من الاهتمام بالتقوى وأخذها في الحسبان بعد معرفة الوضع وتشخيصه. فمع أهميّة تعريف وتحديد العناصر أو العوامل التي تهدّد الوضع، وفاعليّة وآليّة كلّ واحد من العناصر المذكورة، والعلاقات التي تربط ما بينها، وتحديد أساليب الإصلاح أو الإجراءات الأساسيّة لتحسين الوضع والفاعليّة، وكذلك الإمكانات وحدود كلّ منها، مع ذلك كلّه فإنّها لا تمثّل جميع العمليّات والتطبيقات الضروريّة في التربية والتعليم، لأنّ الأرضيّة المناسبة لتكريس وتثبيت أُسس التقوى لدى المُتعلّمين تتطلّب التنبّؤ بالأساليب والطرق اللّازمة والمفيدة للحفاظ على حالة الاهتمام بالوضع الإنسانيّ الخاصّ بكلّ واحد من أولئك المتعلّمين وتذكّره.

---

(1) سورة الرعد: الآية 35.

(2) سورة الشمس: الآية 8.

وبالإضافة إلى أنّ عمليّة التربية والتعليم تمكّن من إيجاد أرضيّة مناسبة لتعلّم المعرفة فإنّها هي نفسها تتطلّب ظرفاً مناسباً للاهتمام بها. وأمّا موضوع الاهتمام وموضوع المعرفة فهما، في الحقيقة، شيء واحد حيث تكتمل الأرضيّة اللّازمة لمعرفة الوضع الذي يمثّل جزءاً ضروريّاً من عمليّة التربية والتعليم، وإن كان ناقصاً غير مُكتمل، مع وجود الأرضيّة الخاصة بالاهتمام بالوضع الذي يهدّد الإنسان، والاهتمام كذلك بالفُرص والإمكانات الموجودة في الوضع، إضافة إلى طُرُق وأساليب إصلاحه وتحسينه.

وهنا تبرز نقطة مهمّة وهي أنّ مُفكّرين كُثُراً كانوا قد استخدموا مفهوم (الوضع) من قَبْل، على سبيل المثال ما هو موجود في مجال فلسفة التربية والتعليم حيث استثمر **ديوي** ـ فيلسوف البراغماتية الأميركيّ ـ هذا المفهوم إلى أقصى حدّ. إلّا أنّ هناك اختلافاً واضحاً بين مفهوم (*الوضع*) في النظريّة المذكورة وبين المفهوم نفسه في نظريّة **ديوي**، وذلك لعدّة أسباب منها:

1 ـ يُعتبر (الوضع) مفهوماً اجتماعيّاً في معظم النظريّات لكنّه يتّخذ هنا مفهوماً وجودياً. فحدوده وتفاصيله لا يقتصران على المجال الاجتماعيّ أو الظروف الطبيعيّة، بل يشمل كذلك مجالاً واسعاً من الطبيعة وما وراء الطبيعة وعلم الاجتماع على السواء.

2 ـ إنّ المواجهة مع (الوضع) لا تقتصر على بعض الحالات المبهَمة أو الغامضة والجدليّة، أو بعض الأمور الموضوعة والمصمّمة مُسبقاً، بل إنّ كلّ شخص يمتلك وضعه الخاصّ في عالم الموجودات ـ شاء ذلك أم أبى ـ وليس بوسع أيّ أحد إطلاقاً التخلّي عن وضعه، ولا يمكن لأيّ شخص أن

يوجد في الخواء أو خارج ذلك الوضع، بل لا بدّ له من أن يتصرّف وفقاً للوضع الذي يمتلكه.

3 ـ يُشبّه (الوضع) بعدد من الطبقات حيث تقع كلّ طبقة للأوضاع الخاصّة تحت طبقة الأوضاع الأكبر منها، وفي النهاية فإنّ جميع الأوضاع المحدودة والمؤقّتة تندرج ضمن وضع واحد عامّ وشامل يسمّى بالمصير أو القَدَر حيث تُساعدنا معرفة البرنامج العامّ له على معرفة الأوضاع الجزئيّة أو الثانويّة الأخرى.

4 ـ يتشكّل (الوضع) الوجوديّ الخاصّ بكلّ شخص تحت مظلّة الإرادة الإلٰهيّة والإشراف والتدبير الإلٰهيّيْن، ولا يمكن إجراء أيّ تغيير أو تعديل أو إصلاح خارج نطاق إشراف الله سبحانه. وترتبط عناصر الوضع وترتيباته برضى الله عزّ وجلّ، إلّا أنّه وفي الوقت نفسه يُسمح لكلّ شخص بل ويُضطرّ إلى إيجاد التغييرات اللّازمة في وضعه.

5 ـ يتضمّن (الوضع) عنصراً مهمّاً للغاية يتمثّل في الشخص نفسه حيث يمكنه إجراء التغييرات الأساسيّة في وضعه. وهكذا فإنّ مسؤوليّة بيان وتوضيح الوضع للمُتعلّمين، إضافة إلى تقديم تعريف وبيان حول ذات الشخص نفسه باعتباره عنصراً مهمّاً وفعّالاً يمكن الاعتماد عليه ضمن عناصر الوضع، أقول، تقع مسؤوليّة كلّ ذلك على المُعلّم أو الأستاذ.

6 ـ يكون (الوضع) في حالة تبادل دائم ومؤثّر للغاية مع (الأنا) الخاصّ بكلّ فرد، والذي يُعتبر الذات/الفاعل والمُصلِح للوضع المذكور، لأنّه يُحدّد مجال الخيارات السلوكيّة للفرد ـ على حدّ قول بوبر.

7 ـ يُعتبر (الوضع) هو الأسبق وهو المكوّن للبنية[1]؛ أي أنّ العناصر والمكوّنات التي تؤلّفه ظهرت قبل حالة الحضور والوعي لدينا، بل تمّ تحديد علاقة عناصر الوضع مع كلّ واحد منّا.

8 ـ إنّ عناصر الوضع التي تتضمّن الأمور ما وراء الطبيعيّة والأمور الطبيعيّة والبنى الاجتماعيّة، هي في حالة تغيير مستمرّ ودائم، وقد تتعرّض العلاقات في ما بينها ومع كلّ منّا للتغييرات المختلفة.

وبشكل عامّ، فإنّ الاتجاه التشكيكيّ للحكمة المتعالية يقتضي وجود صورة عن العالم الواحد تكون مراتب الموجودات فيه متفاوتة بحيث يمتلك كلّ من تلك الموجودات مرتبته ومنزلته الخاصّة به. أي، أنّه على الرّغم من وجود علاقة وجوديّة وآصرة وطيدة بين بعض الموجودات في هذا العالم وبعضها الآخر، إلّا أنّ كلّ واحد منها يمتلك منزلة ووضعاً خاصاً به في العالم، وهي منزلة تميّز كلّ واحد من تلك الموجودات عن الآخر، وهي التي تتسبّب في امتلاك كلّ واحد من تلك الموجودات ومنها الإنسان، منزلةً خاصة به في عالم الخِلقة.

وعلى كلّ حال فإنّ لنظريّة **صدر الدين الشيرازي** دلالاتها الخاصّة بها حول اشتداد الوجود وأصل الحركة الجوهريّة من أجل تغيير المرتبة (أو المنزلة) والوضع الأنطولوجيّ لكلّ موجود من الموجودات. لكن، وكما أشرنا قبل هذا، فإنّ مجال حركة الموجود محدود وليس بين حركته وبين منزلته أو وضعه الخاص به أيّ تضادّ. وأمّا الإنسان فهو المخلوق الوحيد الذي يمتلك مجالاً واسعاً في

---

(1) أنظر: علي پايا، ***ابهام زدايى از منطق موقعيت*** (= إزالة الغموض من منطق الوضع)، رسالة في العلوم الاجتماعيّة، العدد (21)، سنة (2003م).

الحركة بحيث يستطيع التنقّل بين أخسّ مراتب الجمادات وأعلى درجات الملائكة. ويمكن للإنسان أن يستخدم ذلك المجال الواسع من الحركة في جميع عوالم الوجود حيث مُنح الحرّية اللّازمة لذلك، وقد يُزعزع ثبات وضعه واستقراره عند قيامه بتغيير مرتبته الأنطولوجيّة.

وللنظرة الآياتيّة حول مفهوم الوضع دلالاتها كذلك لأننا عندما نقول بأنّ العالم الواحد يشتمل على رموز وآيات لصفات الله عزّ وجلّ، فإنّ كلّ شيء سيعكس تميّزه واختلافه عن بقيّة الآيات والرموز عند الإشارة إلى حقيقة الوجود الواحدة. ولمّا كان الاختلاف بين الآيات الإلٰهيّة هو اختلاف في الرتبة ـ لا في الذات ـ إذاً فإنّ التركيز يكون بالأخصّ على مرتبة كلّ آية من هذه الآيات أو وضعها الخاصّ عند النظر من زاوية كل منها. إضافة إلى ذلك، فإنّ استخدام كلمة (*مقام*) أو (*مقامات*) كما في قولنا (*مقامات المتّقين*) أو (*مقامات المُخلصين*) وغير ذلك، لبيان الوضع المُفضّل للإنسان، أقول، إنّ استخدام تلك التعابير يدلّ على أنّ لمفهوم الوضع جذوراً متأصّلة في أعماق الأدب الدينيّ.

وباستطاعتنا تقديم بيان دقيق حول مفهوم الوضع في الأدب الإسلاميّ وذلك من خلال التأمّل في الآيات القرآنيَّة التي تتضمّن الكثير من المواضيع والمفاهيم والتعابير التي تتناسب ومفهوم (الوضع) و(المقام). على سبيل المثال، فإنّ مفهوم ومعنى (الدرجة) في الآية: ﴿أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَوٰةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ۝٣٢﴾[1] مفهوم هذه الآية يشير بوضوح إلى

---

(1) سورة الزّخرف: الآية 32.

مكانة وأهميّة الوضع الاجتماعيّ. وقد أكّد المفسرون لها على ضرورة تقسيم العمل والتعامل والعلاقات الاجتماعيّة[1].

1 ـ يختلف الأفراد في ما بينهم من حيث استثمارهم واستفادتهم من النِّعم والآلاء الماديّة والحياتيّة.

2 ـ يؤدّي الاختلاف القائم بين الأفراد إلى خلق الظروف لتسخير واستخدام كلّ منهم للآخر.

3 ـ وبالتالي، فإنّ ذلك الاختلاف وتلك الاستخدامات التي يقوم بها الأفراد في ما بينهم ستؤدّي بدورها إلى ظهور المجتمع وبروز الرّتب والمقامات الاجتماعيّة المختلفة[2].

وأمّا كلمتا (مُستقرّ) و(مُستودَع) المذكورتان في الآية (98) من سورة الأنعام: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ ۗ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَـٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ﴿٩٨﴾﴾، وكلمتا (مستقرّ) و(متاع) في الآية (24) من سورة الأعراف: ﴿قَالَ ٱهْبِطُوا۟ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ وَلَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَـٰعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴿٢٤﴾﴾، والعبارة الاستفهاميّة ﴿فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٩٥﴾﴾ الواردة في الآية (95) من سورة الأنعام كذلك: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ فَالِقُ ٱلْحَبِّ وَٱلنَّوَىٰ ۖ يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ ٱلْمَيِّتِ مِنَ ٱلْحَىِّ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ ۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٩٥﴾﴾، وجملة ﴿ٱعْمَلُوا۟ عَلَىٰ مَكَانَتِكُمْ﴾ في الآية (135)

---

(1) أنظر: العلّامة الطباطبائي، ***الميزان في تفسير القرآن***، ج18، قم، الطبعة الخامسة، (1991م)، تفسير سورة الزخرف: الآية 32.

(2) على الرغم من أنّ مضمون العدالة واضح وجليّ في عموم الآيات القرآنيّة التي تتناول المسائل والشؤون الاجتماعيّة، ومع أنّ تطبيق العدالة هو أمر سائد ومهيمن على كلّ زوايا الفكر الإسلامي، إلّا أنّ النظريّات والتحاليل الشيوعيّة التي تؤكّد على إيجاد مجتمع خالٍ من الطبقات، لا تنسجم لا مع الواقع الموجود ولا مع الوضع المطلوب للمجتمع التوحيدي الذي وُعِدَ به.

من سورة الأنعام: ﴿قُلْ يَٰقَوْمِ ٱعْمَلُوا۟ عَلَىٰ مَكَانَتِكُمْ إِنِّى عَامِلٌ ۖ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَن تَكُونُ لَهُۥ عَٰقِبَةُ ٱلدَّارِ ۗ إِنَّهُۥ لَا يُفْلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿١٣٥﴾﴾، كلّها تشير إلى معنى (*الوضع*) أو (*المكانة*). هذا بالإضافة إلى وجود مفاهيم أخرى في القرآن الكريم تشير إلى عناصر (الوضع) أو مكوّناته، مثل (*المكان*)، و(*الزمان*)، و(*القوى الاجتماعيّة*)، و(*المؤسسات*)، وغير ذلك[1].

الشيء نفسه يُقال عن الآية (76) من سورة يوسف (ع): ﴿...نَرْفَعُ دَرَجَٰتٍ مَّن نَّشَآءُ ۗ وَفَوْقَ كُلِّ ذِى عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾﴾، التي تشير بجلاء إلى مراتب العلم ومنازله، وكذلك وضع ومكانة كلّ ذي علم عن وضع ومكانة الآخرين من ذوي العلم، في حين تبيّن الآية (132) من سورة الأنعام: ﴿وَلِكُلٍّ دَرَجَٰتٌ مِّمَّا عَمِلُوا۟ ۚ وَمَا رَبُّكَ بِغَٰفِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ ﴿١٣٢﴾﴾ دور العمل في تحديد وتعيين مرتبة الفرد ومكانته. ويمكننا الاستنتاج من الآيات المذكورة أنّ كلّ واحد منّا يمتلك مقاماً ومنزلة ومرتبة خاصّة به تتناسب مع علمه وعمله، وتُعتبر المراتب والمقامات المتباينة في العلم والعمل قاعدة لتوزيع المسؤوليّات الاجتماعيّة التي تقوم بدورها بإيجاد وخلق منازل ومراتب ومقامات اجتماعيّة أخرى مختلفة. كما يمكن استنباط هذه النقطة بالذات ببيان وتوضيح دقيقيْن عند التأمّل في الآية (165) من سورة الأنعام: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌۢ ﴿١٦٥﴾﴾ لأنّ هذه الآية تشير إلى أنّ الخلافة الإلٰهيّة لا تقتصر على الأنبياء والأولياء دون غيرهم، بل يمكن إيداعها في أيّ فرد من الناس وذلك بحسب ما يمتلكه من الدرجة والمنزلة والمقام، ووفقاً

(1) أنظر سورة الأنعام: الآيات 96 و97 و123 و164 و165.

لِما حَباه الله تعالى ووهبه من (*العلم*) و(*المال*) و(*السلطان*). وعلى الرغم من أنّ مراتب ودرجات الثروة والسلطان تُعتبر عاملاً مصيريّاً في توزيع المسؤوليّات الاجتماعيّة، إلّا أنّ الخلافة الإلٰهيّة مرتبطة ـ من دون شكّ ـ بمراتب العلم والعمل الصالح[1]. وهذا يعني أنّ كلّ واحد منّا ـ وبحسب ما يمتلكه من الثروة والسلطان ـ مسؤول عن قضاء حاجات الناس، وحلّ مشاكل المجتمع (كالفقر والفقراء، والظلم والظالمين، والجهل والجهلاء، والمرض والمرضى، والفساد والمفسدين، وغير ذلك). ومع ذلك تبقى خلافة الله سبحانه منوطة بالعلم والعمل الصالح إذ ليس من الصعب تصوّر قدرة أو ثروة لا تكون في خدمة المجتمع، لكن من المستحيل أن نلفي خلافة إلٰهيّة من دون علم أو إيمان أو عمل صالح. لهذا، وبدلاً من أن تستخدم الآية مفردات أو كلمات أو تعابير شائعة مثل (*الناس*) أو (*البشر*) وغيرهما، فهي تفضّل استخدام الضمير (**كُم**) عند مخاطبتها للمؤمنين.

ومهما يكن من أمر، فإنّ الوصول إلى مرحلة خلافة الله سبحانه، وتحقيق التقوى، هما مسألتان مرهونتان بمعرفة الوضع الوجوديّ وإصلاحه. ويجب على كلّ منّا تحسين وإصلاح مرتبته ومقامه ومنزلته من حيث التجلّيات الأربعة (العلم والمُلك والجمال والقدرة)، لكي يحصل على وضع أفضل في مراتب الوجود. وبالإمكان أيضاً تحسين الوضع الوجوديّ، وإصلاح المرتبة في التجلّيات الأربعة المذكورة بشكل تدريجيّ، إضافة إلى تحقيق النقاط التالية كذلك. وهذه النقاط هي نفسها التي تمثّل الأهداف التدريجيّة

(1) كما ذكرنا سابقاً يشير استخدام مفهوم العمل) في النصوص الدينيّة إلى اشتماله على المعنى نفسه الذي تشير إليه كلمة (تجارب) التي نستخدمها بشكل واسع في الوقت الحاضر، سواء في اللّغة الدارجة أم في العلوم التربويّة.

لعمليّة التربية والتعليم التي يتمّ بيانها وتوضيحها في إطار أهداف المُتعلّمين. وأمّا النقاط فهي:

- ★ معرفة العوامل والأُسس الخطيرة التي تهدّد الوضع[1].
- ★ معرفة آليّات العوامل المهدّدة والعلاقة التي تربط في ما بينها.
- ★ معرفة قابليّات الوضع وقدراته وإمكانيّاته[2].
- ★ معرفة العمليّات وأساليب العمل والعلاقات الداخليّة والخارجيّة للعناصر المساعدة في الوضع.
- ★ مواصلة الاهتمام بالوضع وتذكّر الأوضاع الخطرة.
- ★ معرفة الذات/ الفاعل والمُغيِّر للوضع[3].
- ★ معرفة ما وراء الوضع (اللّامحدود الذي ينظّم الوضع بأكمله مع عناصره ومكوّناته الخاصّة به).
- ★ معرفة الأساليب والوسائل الخاصة بعملّية الإصلاح والرّدع والوقاية[4].
- ★ تطبيق الأساليب والوسائل الخاصة بعملّية الإصلاح والرّدع والوقاية.

---

(1) كلّ ما من شأنه أن يهدّد علم المُتعلّم أو ماله أو قدرته أو جماله أو وجوده، سواء في الماضي أم في الحاضر أو المستقبل.

(2) ويُقصَد بذلك جميع الإمكانيّات والطاقات والقدرات المتاحة للمُتعلِّم من أجل تطوير وتوسيع وجوده وماله وقدرته وجماله.

(3) ونعني بذلك التجارب والمؤهّلات والاحتياجات والمميّزات أو الخصائص الطبيعيّة والفطريّة للمُتعلِّم.

(4) أي، كلّ الوسائل والأساليب والطرق المتاحة والمُتعلّقة بإصلاح وتطوير وجود المُتعلِّم وماله وقدرته وجماله.

★ الاهتمام بالوضع والعناصر التي تهدّده، وكذلك أخذ الفرص والقابليّات المتاحة بعين الاعتبار.

★ المحافظة والرعاية المستمرّتان للوضع الذي تمّ إصلاحه وتحسينه.

ولا ريب في أنّ تحقيق أيّ من الأهداف التربويّة المذكورة يتوقّف على الحدوث التدريجيّ للأمور التي تنضوي تحت لواء تلك المجموعة. ويؤدّي خروج الأجزاء والأقسام المتعلّقة بكل هدف من تلك الأهداف إلى أرض الواقع، إلى تحقيق ذلك الهدف بشكل تدريجيّ. وممّا لا شكّ فيه أنّه من أجل إصلاح الوضع وتحسينه، أو حتى معرفة ذلك الوضع بشكل دقيق ومؤثّر ـ إن صحّ التعبير ـ فإنّ التعرّف فقط على المفاهيم الأساسيّة أو المبادئ الرئيسيّة للمجالات المعرفيّة يُعتبر غير كاف تماماً وإن كانت المجالات المعرفيّة المذكورة مرتبطة بأجزاء الوضع وعناصره ومكوّناته. لذا فإنّ بذل الجهود التربويّة بغية الوصول إلى مستويات أعلى في التعلّم كتطبيق المعارف وما تَمّ تعلُّمه، والإيمان بكلّ ذلك، هما مسألة ملحّة وأمر ضروريّ خاصّة عندما يكون الهدف هو إصلاح الوضع وتحسينه.

2 ـ 1 ـ معرفة الوضع

لا بدّ من معرفة جميع عناصر الوضع من أجل معرفة الوضع نفسه. فاستناداً إلى علم الوجود المؤلَّف من ثلاثة أقسام بحسب الفلسفة الإسلاميّة التي تقول بأنّ عالم الوجود مكوَّن من ثلاثة عوالم هي: العالم المادّيّ والعالم المثاليّ والعالم العقليّ، استناداً إلى ذلك فإنّ عناصر الوضع هي الأخرى تتكوّن من ثلاث مراتب أيضاً. وعليه فإنّ تركيبة عناصر الوضع ليست تركيبة لأجزاء مستقلة في المجموعة الواحدة بحيث تشكّل الوضع عندما تكون جنباً إلى جنب أو عندما تكون مرتبطة ببعضها البعض. إذ أنّ عناصر الوضع في المراتب المختلفة تؤلّف تركيبة يصعب الفصل بينها أو وضع الحدود بين

أجزائها. وتمتلك عناصر الوضع جوهراً التفاتيّاً، أي أنّها تصبح ذات معنى عندما تكون مرتبطة ببعضها البعض.

وعلى الرّغم من أنّ جميع العناصر والأشياء في أيّ وضع مفروض يمكنها أن تشير في حدّ ذاتها إلى معنىً معيّن، إلّا أنّه لا بدّ من النظر إليها من الزاوية الفرديّة التي تتناول معرفة الوضع وتغييره. فالموجودات الطبيعيّة ـ بما فيها المعقولات كذلك التي تمتلك في حدّ ذاتها معنى معيّناً ـ تكتسب معنى خاصّاً لها في الوضع وذلك بناءً على نسبة ارتباطها بنا. على سبيل المثال، يُقسَّم الزمان (الذي يُعتبر أحد عناصر الوضع والذي يمتلك معنى خاصاً به على الصعيد الأنطولوجيّ) يقسّم إلى ماضٍ وحاضر ومستقبل، ولكلّ منها معنى محدّد وخاصّ من وجهة نظرِ كلّ منّا. أي أنّ الماضي والمستقبل يكونان متعلّقيْن بالوضع الذي هما فيه دون غيره.

في ضوء ذلك، وطالما كان مفهوم الوضع يمتلك جوهراً التفاتياً وخاصيّة ارتباطيّة، فإنّ أجزاء الوضع مرتبطة ببعضها البعض بشدّة. يضاف إلى ذلك أنّ أيّ وضع هو نفسه مرتبط ومتّصل كذلك بالأوضاع الأخرى. ويمكن الاعتماد على عناصر الوضع للكشف عن الكثير من تلك العلاقات. فمثلاً، يرتبط وضع أيّ مُتعلِّم في الزمان الافتراضيّ (أ) والمكان الافتراضي (ب)، يرتبط بسلسلة من أوضاعه السابقة، بل وحتى بالأوضاع السابقة لبقيّة الأفراد، بحيث لا يكون هناك أيّ سبيل لمعرفتها سوى من خلال معرفة أكبر لعناصر الزمان والمكان والطبيعة والعلاقات الإنسانيّة وغير ذلك. ويمكن تشبيه العلاقة الوطيدة بين أجزاء ايّ وضع من جهة وبين الجزء والكلّ للأوضاع الأخرى (السابقة أو اللّاحقة)، بشبكة مُعقّدة موجودة بين الأوضاع، ولا مجال أمام عمليّة التربية والتعليم إلّا اللّجوء إلى نظريّات علم الوجود إذا أرادت بيان وتوضيح تلك الشبكة وإزالة الغموض عنها.

وبشكل عامّ، فإنّ الوضع يشتمل على عناصر المكان (المنزل والمحلّة والمدينة والبلد والأرض والعالم)، وعناصر الزمان (الماضي والحاضر والمستقبل)، وعناصر ما وراء الطبيعة (الشيطان والملائكة والجنّ ومَلَكُوت الأشياء والأحداث والأفعال والحقائق المثاليّة والمعقولات)، والعناصر الطبيعيّة (الأجسام والنباتات والحيوانات والحوادث الطبيعيّة)، والعناصر الاجتماعيّة (البِنى والمؤسّسات الاجتماعيّة والعلاقات الإنسانيّة والحركات والجماعات والصناعات والعقود العلميّة والفنون). وتُعتبر عناصر الوضع في المراتب الأنطولوجيّة الثلاثة (المادّية والمثاليّة والعقليّة) عناصر متفرّقة ومتناثرة، ويمتلك بعضها أكثر من مرتبة أنطولوجيّة واحدة.

وأمّا العلاقة التي تربط عناصر الوضع ببعضها البعض فلا تُعرف إلّا من خلال معرفة الأهداف التدريجيّة في أُطُر مصفوفة مكوّنة من عناصر مختلفة. على سبيل المثال، إذا شبّهنا أبعاد المكعّب الثلاثة بعنصر الزمان والمكان والبنية الاجتماعيّة، فإنّ أوجه المكعّب تمثّل معرفة بُنية الأُسرة والدولة والمدرسة في ***إيران*** (مثلاً) في الماضي والحاضر والمعاصر.

وعلى هذا، فإنّ معرفة عناصر الوضع بحدّ ذاتها تكوّن سلسلة من أهداف التربية والتعليم. وللوصول إلى تلك الأهداف لا بدّ للمُتعلِّم من أن يدرس ويتعلّم الفروع العلميّة المختلفة إضافة إلى التعاليم الدينيّة، وربما اضطرّ كذلك في بعض الأحيان إلى الاعتماد على تجاربه الشخصيّة. ومن البديهيّ أنّ مقدار أو نسبة الاستفادة من كلّ مصدر من المصادر المذكورة مرتبطة بعاملَيْن اثنَيْن، هما:

1 ـ وثاقة المصادر العلميّة العامّة والخاصة وتشمل فروع العلم المختلفة والتعاليم الدينيّة وخزين التجارب الشخصيّة.

2 ـ المجال الذي يخصّ المسألة أو الموضوع المطلوب. على

سبيل المثال، لمعرفة الزمان باعتباره أحد عناصر الوضع، يجب على المُتعلِّم البحث في مجال الفلسفة إذا كان السؤال يتعلّق بوجود الزمان. ولكن، إذا كان السؤال يتعلّق بالعصور الماضية والتاريخ القديم، فعندئذٍ لا بدّ له من الرجوع إلى المصادر الدينيّة أو العلميّة مثل علم الآثار القديمة والتاريخ وعلم الجيولوجيا والكوزمولوجيا (أو علم الكونيّات) والأنثروبولوجّيا (أو علم الإنسان)، وغير ذلك ممّا يتعلّق بتفاصيل ونوع السؤال المذكور. وعندما يريد المُتعلِّم معرفة شيء ما عن مستقبل الإنسان والعالم فلا مناص له من اللّجوء إلى الدين والاستناد إلى نصوصه. ولكن إذا افترضنا أنّه (أي المتعلِّم) يريد معرفة بعض الأخبار بشأن ماضي أسرته فذلك يلزم أن يعتمد على تجارب أقاربه وبياناتهم وأخبارهم.

وبناءً على ذلك، لا بدّ من معرفة الأهداف التدريجيّة وتنظيم الأولويّات التعليميّة وفقاً لمعرفة ما يُسمّى بـ(*سلسلة تراتب الحاجات المعرفيّة*). وعند تحديد هذه الأهداف، ووضع شكل هرميّ للأهداف التعليميّة وتنظيم الأولويّات، يتوجّب اختيار النصوص التي يُراد تعليمها وتدريسها لسدّ الاحتياجات المعرفيّة الأكثر ضرورة، واستخراج تلك النصوص من المصادر المذكورة. بعد ذلك، يتمّ تعيين فُرص التعليم بما يتناسب والنصوص المُراد تدريسها، وعلى أساس ضرورة وأولويّة مجال التعلُّم والإمكانات والقدرات والظروف المختلفة كذلك.

2 ـ 2 ـ معرفة الذات/ الفاعل والمُغيِّر للوضع

يُعتبر كلّ شخص بذاته مُعرِّفاً لوضعه ومُغيّراً ومُصلحاً له كذلك، وهو نفسه أيضاً يشتمل على الفطرة والطبيعة والتجربة معاً.

وتُعَرَّف *الفطرة* (talent) بأنّها نوع من الإدراك أو العلم المُسبق بالذات وبالله سبحانه، وكذلك بالمحاسن والمساوئ. وأمّا *الطبيعة* (nature) فتشمل الاحتياجات والقدرات والرغبات التي تنبع من فطرة الإنسان الخاصّة. في حين تتضمّن التجربة جميع المدركات والمعارف والاحتياجات والمطالب والسلوك والأدوار المتكوّنة والمتشكّلة في الأوضاع السابقة.

ولمعرفة الذات، لا يكفي فقط التعرّف على الاحتياجات الحياتيّة والنفسيّة أو الرغبات والطلبات الذاتيّة، بل هي تشمل كذلك تفسيراً وتوضيحاً دقيقاً للماهيّة والمنشئيّة والغائيّة. ويجب على المُتعلِّم خلال العمليّة التربويّة، أن يكون قادراً على تقديم تفسير دقيق لماهيّته ورسم صورة محدّدة نسبياً حول ماضيه، ووضع الأهداف والبرامج واتّخاذ القرار بشأن مستقبله. وعلى الرغم من أنّ بعض المُنظّرين الروّاد في عمليّة التربية والتعليم مثل **ديوي**، انتقدوا العمليّة التربويّة التقليديّة من حيث أنّها تعوّل على المستقبل ومرحلة الشيخوخة، إضافة إلى انتقادهم تجاهل الأنظمة التعليميّة للخصائص والمميّزات والاحتياجات والفُرص المتعلّقة بمرحلة الطفولة والشباب، أقول، مع ذلك كلّه، يبدو أنّ الجمود على الحاضر ونسيان المستقبل يتسبّب في أضرار تفوق تلك التي تتسبّب بها الأساليب التربويّة التقليديّة، وذلك لأنّ ميزة الإنسان وخصوصيّته تتمثّل في حريّته وقدرته على الاختيار. بيد أنّ الاختيار يكون مستحيلاً في غياب التنبّؤ، ولا شكّ في أنّ الحياة الإنسانيّة مرهونة بالتنبّؤ بالمستقبل وتهيئة البرامج الخاصّة به. والحقيقة أنّه يجب علينا اختيار برامجنا وانتقاء النموذج الذي نرغب بأنفسنا لأنّنا لسنا كالحيوانات أو النباتات التي تتّبع برنامجاً مُعيّناً ونموذجاً مُحدّداً معروفاً مسبّقاً تسير وفقاً له وتطبّقه مُضطرّة. لكن يبقى خيارنا واختيارنا لبرنامج معيّن في الحياة، وانتقاء نموذج خاصّ

للسلوك، مستحيلاً من دون وجود تصوّر مُحدّد عن المستقبل[1].

هذا، ويستند التنبّؤ بالمستقبل، في حدّ ذاته، إلى استرجاع الماضي واستذكاره والعلم به، لذلك، فقد تتسبّب الغفلة عن الماضي والمستقبل وتجاهلهما في بروز عواقب وخيمة تعادل نسيان الحاضر وقد تضاهيه سوءاً. وفي الأساس فإنّ استخدام **ديوي** لمفهوم الوضع وفقاً لرؤيته لا ينسجم مع منح الأولويّة أو الأسبقيّة للحاضر لأنّ (الوضع) ينبثق دائماً من العادات والأحداث التي كانت قد بدأت في الماضي، حتى وإن استندنا في هذا إلى معنى (الوضع) المحدود والمتمثّل في الوضع الاجتماعيّ. وهكذا فإنّه لا يمكن بيان معنى (الوضع الاجتماعيّ) من دون الأخذ بعين الاعتبار التنبّؤات والتصوّرات المتعلّقة بالمستقبل.

يتطلّب (علم) الأنثروبولوجّيا باعتباره تحوّلاً طرأ على الفكر الإسلاميّ (وخاصّة الحكمة المتعالية)، ملاحظة التيّار المستمرّ والمتواصل للحياة بدءاً بالماضي وانتهاءً بالمستقبل، مروراً بالحاضر. بل لا يمكن، أساساً، أن نُوَفَّق في معرفة ماهيّتنا وشكل النشاطات والفعاليّات التي تحدث هنا وفي الحاضر من دون أن يكون لدينا تصوّر عن الماضي وبرنامج للمستقبل. ولا يقتصر فهم الحاضر بدّقة على مدى ارتباطه بإدراك الماضي والمستقبل فحسب، بل إنّ أيّ تغيير لا بدّ له من أن يكون مرتبطاً بالمستقبل، ومتّصلاً بالماضي غير

---

(1) تزخر البحوث الفلسفيّة في الوقت الحاضر بالمواضيع التي تتناول (الزمان) والتي تدور بشكل خاصّ حول نسبيّة مفهوم (الماضي) و(الحاضر) و(المستقبل)، والولوج في مثل هذه البحوث يتطلّب منّا جهداً كبيراً ووقتاً أطول. لكن لا بأس من الإشارة هنا إلى وجود نوع من الهيمنة الثقافيّة في مجال بيان المفاهيم المتعلّقة بـ(الماضي) و(الحاضر) و(المستقبل)، حيث يتمّ تصنيفها وفقاً لمبادئ المدنيّة الحديثة والتغيّر الثقافيّ السائد.

مُنقطع عنه. ولذلك نلاحظ أنّ قسماً كبيراً من الآيات القرآنيّة يتناول بيان المستقبل فيما يرتكز قسمها الآخر على تقديم ورسم صورة للماضي كذلك[1]. ولا شكّ في أنّ مفهوم (**الانتظار**) في أدبنا الدينيّ يشير إلى ما ذكرناه من وجوب وضع البرامج الخاصة بالمستقبل، وذلك بحسب ما نعرفه وتعلّمناه عن الماضي[2]. ويختلف مفهوم (الانتظار) عن مفهوم (**الأمل**)، فمع أنّ الأوّل قد يتضمّن في بعض الأحيان الأمل في وقوع أحداث سارّة، لكنّه يبقى منوطاً بالسعي والعمل. و(**المُنتَظِر**) هو الشخص الذي ينظّم فعاليّاته ونشاطاته وفقاً لعِلمه بسيرة الأحداث والتغيّرات الماضية، ومعرفته بالتقاليد والعادات التي كانت شائعة في الأحداث والتغيّرات الماضية، أملاً في ظهور حدث معيّن في المستقبل. بل وحتى (الإيمان بالمعاد) أيضاً يستند إلى معرفة الماضي والتنبؤ بالمستقبل وهو ما يتّضح في الآية (62) من سورة (الواقعة): ﴿وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْأُولَىٰ فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ ﴿٦٢﴾﴾.

ويعتمد حصول المتعلّم على معرفة موثوقة عن ذاته وكذلك معرفة ماضي الإنسان ومستقبله أو أصله ومُنتهاه، يعتمد على المعرفة الدقيقة والموثوقة للهويّة الإنسانيّة والرغبات الماديّة والعلاقات العاطفيّة والقدرات والإمكانات والاحتياجات والخصائص الحياتيّة والنفسيّة والتغييرات المُحتملة لها في دورة الحياة (البلوغ والشباب والشيخوخة والموت والحياة ما بعد الموت). ومن البديهيّ أنّ مثل هذه المعرفة سوف تساعد على تنشيط المعارف والعلوم التي حصل

---

(1) أنظر الآيات القرآنيّة التي تشير إلى عاقبة فريق المؤمنين وزمرة الكافرين، وكذلك الموت والحياة الآخرة والقيامة، بالإضافة إلى الآيات التي تتناول تاريخ الأنبياء والأمم الماضية.

(2) أنظر سورة الأنعام: الآية 158؛ وسورة الأعراف: الآية 71؛ وسورة يونس: الآية 102.

عليها المُتعلّمون في مختلف مجالات العلم والتعاليم الدينيّة، إضافة إلى التجارب الشخصيّة لأولئك المتعلّمين. لكن مجرّد معرفة المفاهيم والمبادئ الأساسيّة للعلوم المتعلّقة بالإنسان ليست كافية كما نعلم، بل إنّ التشخيص ولا سيّما إصلاح الوضع، يتطلّب الخوض في مستويات أعلى من التعلّم مثل تحليل المعلومات وتفصيلها وبيانها وتطبيقها والالتزام بها.

وتجدر الإشارة هنا إلى نقطة مهمّة وهي أنّ (الوضع) يعمل على تحديد مجال تجربة الفرد وتقييد تعلّمه، فضلاً عن أنّه هو الذي يرسم حدود العقائد والنتائج الصحيحة للسلوك. وهو يرتبط بـ(الأنا) ـ وهو مُعرِّف الوضع ومُصلِحه ـ عبر علاقة تبادلية مستمرة ومؤثّرة للغاية. وفي ذلك يقول **بوبر**: «يعمل الوضع الذي هو قديم وبُنيويّ على تحديد مجال الخيارات السلوكيّة للفرد. أي أنّ العناصر المادّية والحيثيّات الالتفاتيّة الخاصّة بالمؤسّسات والبُنى الاجتماعيّة والتقاليد، هي التي تقوم بتحديد وتعيين النتائج السلوكيّة الصحيحة، وكذلك تُعطي المعنى المطلوب للسلوك في الظروف البنيويّة للوضع[1]». إذن، فمن ناحية، تلعب العناصر المادّية والحيثيّات الالتفاتيّة (الآراء والرّؤى والاهتمامات والأهداف وما شابهها)، والمؤسّسات السياسيّة والعقائديّة والاقتصاديّة والتربويّة وغيرها، في المجتمع، تلعب دوراً في تكوّن الوضع ونشوئه، ومن الناحية الأخرى يكتسب سلوك الفرد ـ الذي يُعتبر نتاج الحيثيّات الالتفاتيّة ومجموعة العقائد العائدة له ـ معناه الخاصّ به.

وفي هذا السياق يرى **بوبر** أنّ الأفراد يتصرّفون دوماً وفقاً للتصوّر الذي يحملونه عن وضعهم، وهكذا فهم يعتقدون بأنّ أفعالهم

---

(1) علي پايا، ***ابهام زدايى از منطق موقعيت*** (= إزالة الغموض من منطق الوضع)، رسالة في العلوم الاجتماعيّة، جامعة طهران، العدد (21)، 2003م.

تتناسب مع الأوضاع والظروف، وأنّها كذلك أفعال عقلانيّة إلى أبعد حدّ[1]. من هنا فإنّه لا يمكن تفسير أو بيان أفعال الناس إلّا عند أخذ أسباب ودواعي تصرّفاتهم تلك بعين الاعتبار. لكنّ الأسباب المذكورة مرتبطة بتصوّرات الناس حول (الوضع)، وأمّا ما يعرفه كلّ شخص عن (الوضع) فيعود إلى مجموعة عقائده ومعتقداته. ويؤمن **بوبر** كذلك بأنّ كلّ فرد يمتلك مجموعة متناسبة ومنسجمة نسبياً من المعتقدات التي تظهر بشكل حيثيّات التفاتيّة مثل التصوّرات والرّؤى والأهداف والاهتمامات والرغبات، وهي التي تكون مسؤولة عن قيادة سلوكه وتصرّفاته وتفسير مواقفه. ومقابل ذلك، فإنّ لسلوك الفرد نوعين من التأثير لتغيير (الوضع)، الأول هو التأثير المباشر والثانويّ في العادة، والثاني هو التأثير الجانبيّ والخاصّ بتطوير معرفة الآخرين إزاء (الوضع) وسُبُل تغييره.

---

(1) يقول بوبر: «لا يجب التركيز فقط على الحالات النفسيّة كالخوف والأمل والرغبة والميول من أجل فهم سلوك العوامل، لأنّ السلوك يتشكّل ويكتسب معناه في البيئة وفقاً للأسباب والمعتقدات التي تُعتبر عقلانيّة وتتعلّق بالحيثيّات الالتفاتيّة. هذا من ناحية، وأما من الناحية الأخرى، فللحؤول دون السقوط في حبائل الذاتانيّة (أو الذاتيّة subjectivism)، لا يجب كذلك اعتبار التصوّرات والأدلّة الخاصة بالعوامل هي المصدر الوحيد لبيان وتفسير السلوك، بل لا بدّ للباحثين من تحديد أخطاء كلّ عامل من خلال تقييم الظروف والنتائج والمسائل الأخرى». والآن نتساءل: ما هو معيار قياس الخطأ في تصوّرات العوامل عن ظروف (الوضع) وعناصره أو عقلانيّة سلوكها؟ هل يوجد هناك تصوّر مُعتمَد وصحيح تماماً حول الوضع بحيث يقوم بتنظيم عناصر الوضع المذكور ومكوّناته بشكل واقعيّ تتناسب مع بعضها البعض؟ وهل يمكننا الوصول إلى مثل ذلك المعيار أو التصوّر من دون الاستناد إلى أيّ أساس ميتافيزيقيّ؟ وفي هذه الحالة، هل يتّصف التصوّر المذكور بالشموليّة الفكريّة؟ يبدو أنّ بإمكان نظريّة الفطرة في الإسلام إيجاد مخرج متكامل للغاية للطريق المسدود الذي واجهه بوبر من خلال نموذج تحليل الوضع الذي قدّمه.

وعلى هذا، فإن سلوك الفرد الذي يمثّل ثمرة ونتاج معتقداته وعقائده، يكتسب معناه من خلال (الوضع)، وتؤثّر التجربة كذلك على تفسير الفرد له. وأمّا التجارب والأُسس المتعلّقة به فتلعب دوراً أيضاً في بيانه وتوضيحه. إذن، فمعرفة (الوضع) بشكل دقيق رهن بالمصادر والمراجع الخارجة أو المنفصلة عنه أو المحيطة به، وهي (أي تلك المعرفة) لا تتكوّن إلّا بمساعدة تعاليم الوحي وبمعونة العقل الفعّال.

2 ـ 3 ـ معرفة ما وراء الوضع

بالاعتماد على نوع أو نمط الرّؤية أو التصوّر بشأن عالم الوجود برمّته، يمكننا تفسير علاقات الوضع ومكوّناته في إطار معيّن وفقاً لحالة كلّية لما وراءه. وكما قلنا سابقاً فإنّ عمل ما وراء الوضع لا يقتصر على إزالة الغموض عن بعض الأوضاع الخاصة وعلاقاتها، بل وكذلك يمكّن المتعلِّم من إقامة وتكوين علاقات جديدة بين الأوضاع المختلفة، أو التأكيد على العلاقات السابقة لها أو نفيها. واستناداً إلى المبادئ والأصول العقائديّة لجميع الأديان السماويّة، وخاصة الدين الإسلاميّ، فإنّ (ما وراء الوضع) ليس سوى محضر الله سبحانه وتعالى العالِم القادر والحاضر على الدّوام. ولا تتضمّن المعرفة أو الإيمان بحضور ووجود الله عزّ وجلّ العالِم والقادر ـ الحاضر باستمرار وفي كلّ مكان ـ لا تتضمّن إمكانيّة تفسير العلاقة بين عناصر الوضع وبقيّة الأوضاع وحسب، بل وتقوم كذلك بهداية تصوّرات المُتعلِّم وميوله ورغباته إزاء تلك الأوضاع.

وتشير بعض آيات القرآن الكريم، وبشكل واضح، إلى مضمون (ما وراء الوضع) كالآية (61) من سورة يونس: ﴿وَمَا تَكُونُ فِي شَأْنٍ وَمَا تَتْلُوا مِنْهُ مِن قُرْءَانٍ وَلَا تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلَّا كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُودًا... ﴿٦١﴾﴾، والآية (148) من سورة البقرة: ﴿...أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا... ﴿١٤٨﴾﴾ والآية (4) من سورة الحديد: ﴿...وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا

كُنتُمۡ...﴿٤﴾﴾. وتدلّ الآيات المذكورة على مفهوم (ما وراء الوضع) وبيانه وذلك بالنظر إلى:

1 ـ أنّها تتضمّن تفسيراً لحضور الله سبحانه الواسع والشامل في كلّ الأزمنة والأمكنة معاً.

2 ـ أنّها تبيّن وفرة علمه تعالى وسعة قدرته غير المحدودة.

3 ـ استخدامها لكلمتيْ (**شَأْن**) و(**أَيْن**) اللتيْن تشيران إلى مفهوم الوضع.

ويجدر القول إنّ الرؤية الغالبة للقرآن الكريم تدلّ على بيان العلاقة الظهوريّة للعالم مع الله سبحانه وتعالى وردّ أيّ انسلاخ أو تغاير ذاتي للمخلوقات عن الخالق، وعلى الرغم من أنّ القرآن الكريم نفسه لا ينفي وجود مباينة وصفيّة بين الخالق ومخلوقاته، فإنّ واقع العالم ـ وفق القرآن ـ يمثّل آية من آيات الحقّ، وكون الوصف أو العرض آية يحتّم عدم إمكانيّة الفصل بينهما وبينه، وكذلك فإنّ الوصف ليس ملازماً لعالم الموجودات بل هو كلّ ذاته[1]. إذاً فمعرفة العالم لا تنتهي بمعرفة الحقّ، أو أنّها ممزوجة بمعرفة الحقّ فحسب، بل إنّ الوصول إلى معرفة واقع أيّ شيء مشروط بالكشف عن ماهيّة العلاقة وذاته الرمزيّة. أي أنّ معرفة الظواهر إضافة إلى الرؤية التحليليّة للعلوم تتطلّب بيان وتفسير العلاقة القائمة بين الظواهر والمسبّب لتلك الظواهر أو (القيّم عليها)[2]. وكذلك الحال في عمليّة

(1) عبد الله جوادي آملي، ***معرفت شناسى در قرآن*** (= المعرفة في القرآن)، (قم، منشورات إسراء، 1999م)، ص (345 ـ 348).

(2) إنّ الموجودات هي عين العلاقة والتعلّق، وهي لا تمتلك أيّ ظهور أو بروز إلّا من خلال الاستناد إلى طرف العلاقة والتعلّق خاصّتها. فمعرفتها إذاً مرهونة بإدراك طرف ونوع العلاقة التي تربطها به.

التربية، فالأفضل بل الواقع هو أنّ أيّ نوع من أنواع المعرفة العلميّة حول الأشياء غالباً ما يكون ممزوجاً بنوع من المعرفة حول علاقة تلك الأشياء بالحقّ.

على هذا الأساس، فإن عمليّة التربية والتعليم إذاً مسؤولة عن إزالة حالة الغفلة هذه عن المتعلّمين بشأن حضور الحقّ ورفض فكرة الانسلاخ التي قد تكون مستترة أو مكبوتة في آرائهم وتصرّفاتهم. ويمكن أن يكون التوسّع في النظرة التي تقول بأنّ العالم هو آية وأنّ جميع أشكال التنوّع والتمازج والاختلاف والتضادّ هي آيات متسلسلة للحقّ ومظاهر الوجود، يمكنه أن يكون مُؤثّراً في إدراك حضور الحقّ وتعزيز هذا الإدراك. وقد يساعدنا المثال التالي على إدراك مفهوم (الوضع)، فالمكوّنات الخمسة للوضع متمازجة بحيث يكون (الأنا) وهو الذات/ الفاعل والمُغيّر للوضع، دائماً في حالة تقاطع مع الزمان والمكان والطبيعة والمجتمع، ولا ننسى أنّ جميع تلك المكوّنات تقع ضمن إطار (ما وراء الوضع) الذي هو محضر الله سبحانه وتعالى.

ولا شكّ في أنّه من المستحيل إيجاد تغيير في ما وراء الوضع عند إصلاح (الوضع) لأنّ (ما وراء الوضع) يحيط بجميع عناصر الوضع إضافة إلى الذات/ الفاعل والمُغيّر، وهو الذي يديرها وينظّمها كذلك. ومع كلّ هذا، فإنّ تغيير (الوضع) والذات/ الفاعل ممكن ـ بل وضروريّ من حيث مبدأ الحريّة ـ وكذلك فإنّ أيّ نوع من أنواع الإصلاح في الوضع أو الذات/ الفاعل أو مُغيّره مرتبط بمعرفة ما وراء الوضع.

ويُعتبر الاهتمام بالوضع الخاصّ للإنسان، وتذكّر ذلك الوضع في حضور الحقّ تعالى، يُعتبر هدفاً تربويّاً مهمّاً للغاية. وبإمكان المُتعلّم بعد تعرّفه على القدرة المطلَقة لـ(**الْحَيُّ الْقَيُّومُ**) الذي يخضع له الوجود بأسره وتقوم به كلّ حركات العالم، وبعد إدراك الفقر

العامّ للعالم والإنسان معاً، بإمكانه الوصول إلى معرفة ما وراء الوضع، حيث سيتوصّل خلال ذلك أيضاً إلى تفسير أقرب إلى الواقع حول عناصر الوضع، وخاصة حصوله على تفسير للأنا الذي يُعتبر الذات/ الفاعل والمُغيّر للوضع.

وعلى الرغم من أنّ إدراك الفقر الذاتيّ للعالم والإنسان والعلاقة الذاتيّة القائمة بينهما وبين الله سبحانه وتعالى، حاصل لدى الجميع من خلال الفطرة والشهود، إلّا أنّ الغفلة الناجمة عن الحضور الطبيعيّ، إضافة إلى العوامل الأخرى المختلفة، قد تؤدّي إلى ضمور معالم ذلك الإدراك أو العلم الشهوديّ واختفائه داخل الإنسان. وتهدف رسالة التربية والتعليم إلى إحياء العلم الفطريّ لدى الإنسان، وإشعاره بالحضور الشامل للحقّ، وتوسيع وتطوير وعيه في هذا المجال وتكامله، وبالتالي إتاحة الظروف المناسبة لإرساء الوعي المذكور وترسيخه والمحافظة عليه، وكلّ ذلك لا يكون إلّا عن طريق تدريس العلوم المختلفة وملاحظة الجوانب الآياتيّة لموضوعاتها. وكما قلنا قبل هذا، فإنّ رسالة التربية والتعليم تُعتبر قاعدة لنشوء نوع من علم العلم (أو العلم بالعلم) وتطويره؛ ولهذا، لا بدّ من أخذ التذكّر بعين الاعتبار إلى جانب عمليّة التعليم.

من المفيد القول إنّ الهدف الرئيسيّ من رفض الإلحاد الذي تدعو إليه *الفلسفة الإنسانيّة* (Humanism) أو الإلحاد من النوع الذي يحاول *المذهب الطبيعيّ* (Physicalism) إشاعته، هذا الهدف هو الوصول إلى معرفة القدرة الإلٰهيّة المطلَقة عبر إدراك الفقر الذاتيّ للموجودات والعلاقة الذاتيّة بينها وبين الله عزّ وجلّ. وهذا النوع من الإدراك المرهون بملاحظتنا وانتباهنا يمكنه أن يغيب في متاهات غفلتنا، وينصهر في بوتقة نسياننا بسبب النظرة التعدّديّة، ما قد يؤدّي إلى إبطاء مسيرتنا في طريق الاستعلاء الوجوديّ.

وتشمل مجالات معرفة الوضع مجموعة الموجودات في ما وراء الطبيعة والموجودات الطبيعيّة والحيثيّات الالتفاتيّة (الآراء والرّؤى والاهتمامات والأهداف وما شابهها) والبنى الاجتماعيّة والتقاليد والثقافات والمؤسّسات السياسيّة والعقائديّة والاقتصاديّة والتربويّة وغير ذلك، إضافة إلى المجتمع وكلّ العناصر الداخلة في تكوين الوضع. وأمّا السُّبُل الرئيسيّة لمعرفة الوضع فتكون من خلال مشاهدة الطبيعة ومراقبتها، ودراسة التاريخ ومطالعته، وتأمّل المقبولات والمشهورات ونقدها، فضلاً عن التأمّلات الباطنيّة، وكذلك معرفة وتشخيص المعايير اللّازمة ومطابقة السلوك مع تلك المعايير، ومواصلة السلوك المعياريّ وحماية مدركات النفس، والمحافظة على التغييرات التي تطرأ على النفس؛ كلّ تلك تمثّل الطرق الأساسيّة لإصلاح الوضع وتحسينه.

وفي ما يلي ملخّص لأهمّ الأهداف التدريجيّة:

- ✯ معرفة الوضع (العناصر الأساسيّة للوضع أو أقسام الوضع).
- ✯ معرفة الذات (الذات/ الفاعل والمُغيّر للوضع).
- ✯ معرفة ما وراء الوضع (الوضع في حالة التكوّن أو النشوء ـ محضر الحقّ).
- ✯ تذكّر الوضع (الوضع الخاصّ والخطير).
- ✯ الميل والرغبة في إصلاح الوضع.
- ✯ إنتقاء المعيار (رفض الجمود والنسبيّة، وتصنيف المنافع بحسب أولويّتها، والفكر النقديّ ونقد الذات، والتأمّل الباطنيّ، والتأمّل بشكل عامّ، والاستدلال وشرح الصّدر).
- ✯ تنظيم البيئة الطبيعيّة (معرفة الطبيعة والتعلّم منها، وتكريمها واحترامها، والاستفادة منها وتسخيرها، والمحافظة عليها وإعمارها والسيطرة عليها).

* تنظيم العلاقات الاجتماعيّة (النظام والإحسان، ورفض الظلم والتسوية، والصّدق والمداراة، والاكتفاء وعدم الحاجة، والتعاون والعدالة والتشاور، والعزّة والصّبر).

* تنظيم الذات (الزّهد والاعتدال، والتقوى والموالاة، والبراءة والحذر والتوكّل، ومحاسبة النفس).

ولا ريب في أن الوصول إلى الأهداف المذكورة يقودنا إلى معرفة المُتعلِّم بوضعه، والمباشرة بإصلاحه بنفسه، والاعتلاء بمرتبته الأنطولوجيّة بشكل تدريجيّ. ومن خلال ذلك يقوم المتعلّم بتكوين هويّته وتشكيلها. والواقع أنّ التشخّص يمثّل أمراً وجودياً، لكنّه في الوقت نفسه يكون قابلاً للتغيير عبر الجهود التي يبذلها الفرد عن وعي وإدراك منه نحو توسيع دائرة حريّته، والتقرّب إلى الله سبحانه وتعالى. وبعبارة أخرى، إنّ إهمالنا للوجود الجزئيّ والمُتشخصِن للموجودات سيقودنا إلى نوع من *الأنطولوجيا الوحدويّة البدائيّة* (Unitarianism)[1]، وهو ما يتعارض مع عالم الواقع. وتتضمّن الوحدويّة المتطوّرة في الحكمة المتعالية نظريّة (الوحدة في الكثرة، والكثرة في الوحدة) التي تقتضي ملاحظة الاختلافات في سلّة المشتركات. فعلى الرغم من اشتراك جميع الموجودات في معنى واحد في الوجود إلّا أنّ الوجود نفسه ليس مجرّد معنى أو مفهوم عامّ، بل هو أمر خارجيّ لاذهنيّ واحد ذو عدّة مراتب. والحقيقة أنّ كلّ ما هو موجود في عالم الواقع يمثّل المراتب المتميّزة والشؤون المُتشخصِنة للوجود. ولم تغفل الحكمة المتعالية أبداً عن تَشخصُن الموجودات هذا والناجم عن وجودها الجزئيّ.

---

(1) الوحدويّة: نظريّة لاهوتيّة تؤكّد وحدانية الله سبحانه لدى فريق من المسيحيّين، وهي تقابل *الثالوثيّة* (Trinitarianism). [المترجم].

2 ـ 4 ـ نموذج أهداف التربية والتعليم

يُعرَّف نموذج *الأهداف التربويّة* بأنّه عبارة عن منظومة خاصة ترتبط فيه هذه الأهداف ببعضها البعض بشكل معيّن. ولا شكّ في ضرورة مراعاة الوضعيْن (الابتدائيّ والنهائيّة)، ونعني بذلك الإنسان الموجود والمطلوب لوضع النموذج الخاصّ بالأهداف. ويتمّ تناول الوضع الابتدائيّ أو الإنسان الموجود الذي يمثّل بداية النموذج المذكور، ضمن إطار النظريّات الفلسفيّة المتعلّقة بالإنسان. وبسبب تأثّرها بالمذهب الطبيعيّ، أكّدت الأنظمة التربويّة على سلسلة من الاحتياجات والرغبات الطبيعيّة كخصائص أو مميّزات يتّصف بها المُتعلِّم. فالقائمة المُعلَنة بشأن الاحتياجات والرغبات، والتي يشار إليها على أنّها خصائص أو مميّزات المتعلِّم، ليست في الواقع سوى نظريّات بعض المُفكّرين الذين تطرّقوا إلى التحليل النفسيّ لبعض نماذج الكبار. وليست خصائص ومميّزات المتعلِّمين إلّا تجارب تمّ الحصول عليها بشكل علميّ من نماذج الكبار، في حين تمّ إدراج قدرات الأطفال واحتياجاتهم ورغباتهم وفقاً لتجارب الكبار. وكذلك تمّ تصنيف تلك القدرات والاحتياجات والرغبات بناءً على الأُسس الشائعة الخاصة بمراحل تطوّر الإنسان.

ولا بدّ من وضع نموذج الأهداف التربويّة بحسب التوقّعات الاجتماعيّة، حيث تقتضي مراعاة المكانة الاجتماعيّة للإنسان الاهتمام باحتياجات المجتمع. ويؤكّد كلا التياريْن من الآراء اليساريّة الماركسيّة واليمين الليبراليّ التكنوقراطيّ، على الدور المتميّز الذي يلعبه الاقتصاد الصناعي في كتابة ووضع الأهداف التربويّة. وممّا لا شكّ فيه هو أنّ المواطن الموجود في المجتمع الصناعيّ المتطوّر يمثّل نتاجاً تربويّاً تمّ تحديد أهدافه استناداً إلى مراعاة دور القوى البشريّة في التطوّر والتنمية الصناعيّة. ولعلّ من أهمّ التوصيات التي

ذكرتها تلك الآراء والنظريّات هو تزامن الأهداف التربويّة وتطابقها مع التحوّلات الاقتصاديّة والتطوّر الصناعيّ، وهو ما يستدعي وجود مرونة في نموذج الأهداف واستجابته بحسب الظروف الاجتماعيّة والمستلزمات الاقتصاديّة.

وتمتلك *الفلسفة التجريبيّة* كذلك توصياتها الخاصة بها في عمليّة تدوين ووضع الأهداف التربويّة، إلى جانب التوصيات التي تقدّمها الفلسفة الطبيعيّة والمدارس الفلسفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة في المجال المذكور. وتمثّل تجارب المتعلّمين والتأكيد على تطوير التعلّم ضمن إطار الأهداف التربويّة، أهمّ جزء في فلسفة **ديوي** في التربية والتعليم التي شاع استخدامها من قِبَل التقدّميّين، ثم حظيت بعد ذلك وتدريجيّاً بقبول النظريّات التربويّة الأخرى. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ التأكيد على تطوير التجربة يستلزم إيجاد نموذج متكامل للأهداف التربويّة والاهتمام بالتجارب المشتركة والتأكيد على تجارب المتعلّمين الخاصّة، الأمر الذي سيؤدّي إلى مرونة النموذج المذكور. بمعنى، أنّ على نموذج الأهداف أن يمتلك ميزتيْن اثنتيْن، هما *التكامل والمرونة*.

ومن شأن تأكيد النظرة الإسلاميّة على مكانة الفطرة ودورها المهمّ والأساسيّ ـ والتي تمثّل شيئاً يتخطّى حدود القدرات والطاقات والاحتياجات، بل هي نوع من أنواع الإدراك والوعي الذي يندرج ضمن قائمة العلم ـ من شأن تأكيد هذه النظرة أن يمنحها دوراً مؤثّراً كعنصر رئيسيّ في ذات المتعلِّم وصفة منهجية واعية في عمليّة التعليم. وبالتالي، التأثير بشكل مباشر على وضع وكتابة الأهداف واختيار المضمون وتنظيم فُرص التعلّم وأسلوب التقييم على حدّ سواء. ولمّا كان المتعلِّم في الواقع عبارة عن مزيج مكوَّن من *الفطرة* (التي تعني الإدراك أو الوعي الذاتيّ حول مجموعة من الموجودات

والواجبات أو الأوامر)، *والطبيعة* (ويُراد بها القدرات والطاقات والرغبات والاحتياجات الحياتيّة/ والنفسيّة) إضافة إلى التجارب المتفرّقة والمتنوّعة في الحياة، فإنّ بداية نشوء الأهداف التربويّة تنطلق من هذا المزيج.

ولا شكّ في أنّ نموذج الأهداف التربويّة القائم على أساس مبادئ وأصول الأنثروبولوجّيا الإسلاميّة، لا شكّ في أنّه نموذج متكامل. وأيّ تصوّر للأهداف التربويّة يدلّ على حركة تراجعيّة أو حركة عرضيّة غير استعلائيّة سيعني أنّ التصوّر المذكور يتعارض مع المبادئ والأصول الإسلاميّة ما سيُبطل ضرورة العمليّة التربويّة من الأساس. لكنّ نموذج الأهداف التربويّة ليس نموذجاً أفقيّاً متكاملاً، إذ أنّ التكامل يُعتبر جدولاً بيانيّاً ينظّم عمليّة الإنتهاء من تعلّم كلّ هدف من تلك الأهداف قبل الشروع في تعلّم الهدف التالي، وبذلك فهو لا ينسجم مع الأهداف التربويّة من وجهة النظر الإسلاميّة. وأمّا الأهداف الوسيطة فهي ليست قِطَعاً أو أجزاءً منفصلة عن بعضها البعض ليشكّل تحقّق كلّ واحد منها شرطاً لتناول الهدف الآخر. ولا يعني تحقيق الأهداف التربويّة الحصول على حُزمة منفصلة يتمّ إيجادها خلال مراحل معيّنة، بل إنّ الأهداف التدريجيّة لعمليّة التربية والتعليم هي بمثابة النسيج المُكوّن للهدف الرئيسيّ، أو كما يُعَبَّر عنه في المصطلح الفلسفيّ بأنّها علّة الوجود والبقاء[1] للهدف الرئيسيّ في هذه العمليّة. ويُستخدم المصطلح (تدريجيّ) للإشارة إلى أنّ تحقيق الهدف الرئيسيّ في عمليّة التربية والتعليم يكون بشكل تدريجيّ مع ظهور واستمرار سلسلة من الأهداف التمهيديّة. وعلى هذا، فإنّ السعي للوصول إلى الأهداف المذكورة لا يقتصر على مرحلة معيّنة من مراحل هذه

---

(1) العلّة الموجِدة والعلّة المُبقية.

العمليّة، بل تكون الأهداف التدريجيّة حاضرة وموجودة في جميع الفعاليّات والنشاطات الموجّهة نحو الهدف التربويّ الرئيسيّ المتمثّل في معرفة الوضع وإصلاحه. ومع ذلك كلّه، يمكن التنبّؤ بدرجات الإدراك والاهتمام المختلفة إزاء كلّ هدف من الأهداف التدريجيّة وفقاً للقدرات المتنوّعة التي يحصل عليها المتعلِّم تدريجيّاً من خلال فعاليّة التعلّم المتعلّقة بمعرفة (الوضع) وإصلاحه وتحسينه.

هذا، ويرجع تكامل نموذج الأهداف التربويّة إلى مركزيّة القِيَم في عمليّة التربية والتعليم، إذ يمكن تشبيه هذه الأهداف بأنّها أبناء للقِيَم التي تتعلّق بدورها بالصفات الأخلاقيّة (الفضائل والرذائل). وتستند الحركة الاستعلائيّة للمرتبة الأنطولوجيّة الخاصة بالمتعلّم وإصلاحه لوضعه الأنطولوجيّ، تستند إلى تقرّبه من ذات الوجود. ولا شكّ في أنّ مثل هذه الحركة الاستعلائيّة تخضع للتوسّع في الصفات الإنسانيّة وظهور الحقيقة الواحدة للوجود، وذلك عبر سلوك وصفات المتعلِّم وكلّ جزء من ذاته. ولهذا فإنّ التقرّب من السلوك المعياريّ، والصفات التي تُرضي الله عزّ وجلّ والتي تُعتبر سبباً يمكّن المتعلّم من إصلاح وضعه، هذا التقرّب يُعدّ محور عمليّة التربية والتعليم. وهكذا فإنّ الأهداف التربويّة ترتكز على تطوير وتوسيع دائرة الصفات الإنسانيّة، فضلاً عن كونها وليدة القِيَم أو الغايات.

بناءً على ذلك، تشمل الأهداف التدريجيّة لعمليّة التربية والتعليم تعلُّم القِيَم، أمّا الميزة المهمّة التي يتّصف بها تعلُّم القِيَم فهي استمرار وبقاء هذا النوع من التعلّم والتأثير المتبادل الذي يولّده. وتتبع الأهداف التدريجيّة للتربية والتعليم الآليّات الذاتيّة التنظيم للقِيَم في تكوين وتطوير وتوسيع الصفات الإنسانيّة عينها، حيث تؤدّي تلك الآليّات ـ في عمليّة التعلُّم ـ إلى انتقال كلّ عمليّة من عمليّات التربية القِيَميّة إلى عمليّات التعلُّم التالية بشكل مباشر أو غير مباشر،

وكذلك تلعب دوراً مميّزاً في نشوء وتبلوُر الصفات الإنسانيّة.

وبتعبير أدقّ، توجد هناك علاقات تواصليّة ـ سواء على شكل علاقات عَرْضيّة أم علاقات طُوليّة ـ بين سلوك المتعلّم في عمليّة التعلّم القِيَميّة وكذلك بين صفاته؛ وعلى هذا يوجد أيضاً نوعان من العلاقة (العَرْضيّة والطوليّة) يمكن تمييزهما وتحديدهما بين بعض الأهداف التدريجيّة وبعضها الآخر. وباستطاعة عمليّات التعلّم إيجاد تأثيرات إسناديّة إيجابيّة أو سلبيّة على بعضها البعض، والاستفادة من الآليّات الذاتيّة التنظيم. وقد أكّدت النصوص الدينيّة ومؤلّفات المفكّرين والعلماء المسلمين، وخاصة في مجال علم الأخلاق، على تواصليّة عمليّات التعلّم القِيَميّة، وذلك لأنّ استمرار أيّ عمل أخلاقيّ (سواء أكان حسناً أم سيّئاً) وتطبيقه، لا يساعدان فقط على إمكانيّة إيجاد الصفة المتعلّقة بذلك العمل بشكل طوليّ، بل تقدّم كذلك وبشكل عرضيّ إسناداً ودعماً إيجابيّيْن لأداء الأعمال الأخلاقيّة الصالحة والاستمرار في أدائها، وإسناداً ودعماً سلبيّيْن للقيام بالأفعال غير الصالحة واستمرارها أيضاً.

فمن ناحية، فإنّ ظهور أيّ صفة أخلاقيّة أن تكون مؤثّرة عرضيّاً في ظهور الصفات الأخلاقيّة الأخرى وطوليّاً في ظهور واستمرار الأفعال الأخلاقيّة الأخرى كذلك. ومن الناحية الأخرى فإنّ كلّ عمل أخلاقيّ أو صفة أخلاقيّة تتأثّر بحدّ ذاتها طوليّاً أو عَرْضيّاً بسلسلة من الصفات والأفعال الأخرى سواء كانت حسنة أم سيّئة. وأمّا شبكة العلاقات التي تنشأ بين مجموعة من الرذائل أو الفضائل الخاصة بعمل أخلاقيّ ما فيمثّل نسخة مخصّبة من شبكة من العلاقات العَرْضيّة والطوليّة بين الأعمال السيّئة أو الأعمال الحسنة والتي تظهر بسبب الاستمراريّة. بمعنى أنّ كلّ صفة من الصفات الإنسانيّة لا تخرج عن إطار عمليّة التعلّم وإيجاد الصفات بعد ظهورها، بل يبقى

تأثيرها مستمرّاً في عمليّات تعلّم القِيَم وتطوير الصفات الإنسانيّة.

وعلى هذا، فإنّ تكامل الصفات الإنسانيّة وتوسّعها وتطوّرها، وبالتالي تعالي المرتبة الأنطولوجيّة أو تقهقر الإنسان، ليس له خطّ سير مستقيم. وهكذا هو حال المسيرة التكامليّة للتاريخ البشريّ فهي لا تتّبع نموذجاً مستقيماً للتكامل[1]، وعندما نتأمّل رؤية الأستاذ **مرتضى مطهري** حول تكامل التاريخ يتّبيّن لنا أنّ تكامل المجتمعات الإنسانيّة ليس هو الوحيد الذي لا يتّبع نموذجاً مستقيماً للتكامل، بل إنّ التعالي الأخلاقيّ لكلّ فرد من أفراد البشر لا يتبع ـ هو الآخر ـ مثل ذلك النموذج. بل يمكن تشبيه حركة نموذج تكامل الصفات الإنسانيّة بأنّها حركة دائريّة (كحلقات النابض أو الزنبرك). وتوجد على الدوام تفاعلات إيجابيّة (إسناديّة) وسلبيّة (مُضعِفة) بين كلّ من السلوك والصفات والقِيَم. وفي الحقيقة، يتّضح معيار تكامل سلوك الفرد وصفاته وتتجلّى مرتبته الأنطولوجيّة من خلال العمليّات الإسناديّة الطُوليّة والعَرْضيّة بين السلوك والصفات المتناغمة مع بعضها البعض، وكذلك التأثيرات المُضعِفة للسلوك والصفات بعضها في البعض الآخر.

وبما أنّ تكامل الإنسان هو ثمرة التعامل المستمرّ والدائم بين صفاته، فإنّ عمليّة تطوير الصفات الإنسانيّة ليست عمليّة متتالية. وهكذا فإنّ تثبيت أيّة صفة من الصفات لا يعتمد على تحقّق الصفات السابقة بشكل كامل، وكذلك فإنّ تعلّم أيّ قيمة لا يُعتبر بالضرورة مقدّمة لتعلّم الأهداف والقِيَم اللّاحقة الواحدة تلو الأخرى بمجرّد الانتهاء من تعلّم الهدف أو القيمة السابقة كسلسلة من عمليّات

---

(1) مرتضى مطهّري، ***فلسفه تاريخ*** (فلسفة التاريخ)، المجلّد الأول، قم، منشورات (صدرا)، 2001م.

التعليم المتتالية يمكن تشبيهها بنموذج سُلّميّ. بل إنّ (عمليّة) تطوير الصفات الإنسانيّة تتمّ من خلال حركات ذهاب وإياب على التوالي. وتمنح الحركات المذكورة الناجمة عن التأثير الذي تولّده قوى الجذب والدّفع المختلفة والمتعدّدة، تمنح المتعلّم هويّة قِيَميّة خاصّة به في كلّ زمان افتراضيّ أو مرحلة معيّنة من مراحل التطوّر. وعلى الرغم من أنّ بالإمكان تقييم الهويّة القِيَميّة أو (الشاكلة) الخاصة بأيّ شخص، والتي تُعتبر محصّلة عقائده ومعتقداته وسلوكه وصفاته، وفي أيّ مقطع أو جزء من حركته المستمرّة والجوهريّة، إلّا أنّها بالتأكيد لن تكون هويّته النهاية.

وفي عمليّة التربية والتعليم القائمة على أساس القِيَم حيث تكون الأهداف التربويّة مرتبطة بالقِيَم، فإنّ نموذج الأهداف ـ غير الأهداف التربويّة ـ يتناول المعارف العلميّة أو المهارات العمليّة لأنّ تعلّم القِيَم الصحيحة سيؤدّي إلى أن يكون لكلّ قيمة تأثير سلبيّ على القِيَم الأخرى، بينما ستقوم القِيَم غير الصحيحة بإضعاف بعضها البعض عند تعلّمها. ولذلك لا يمكننا الاعتماد بشكل مطلق على الأساليب أو الطرق التحليليّة السائدة لتحليل العمل، أو تعليم المفاهيم المُنظّمَة، أو الاستفادة منها في ما يتعلّق بالقِيَم. ولا ريب في أنّ التركيز على تفاعل الصفات الإنسانيّة من شأنه أن يزرع الشكوك حول صدقيّة أساليب تحليل الأهداف العامّة وتقسيمها إلى أهداف وسطيّة وموضوعيّة في إطار العبارات العمليّة.

ولا بدّ هنا من الانتباه إلى أنّ الهويّة المعياريّة لكلّ متعلّم لا تتضمّن مجموع القِيَم المدروسة وحسب، بل وكذلك تُعتبر ثمرة التفاعلات الإسناديّة والمُضعِفة للقِيَم الباطنيّة. إضافة إلى أنّ التنوّع السلوكيّ الناجم عن حريّة الإنسان في الانتقاء والاختيار، وقدرته على التحوّل والتغيّر، يجعلان من تعريف الصفات ضمن إطار مُحدّد

وثابت أمراً غير ممكن، وذلك لأنّ التغييرات المستمرّة الحاصلة في الظروف الاجتماعيّة، والعلاقة المعقّدة والوطيدة القائمة بين تلك الظروف وبين طبيعة السلوك، فضلاً عن موقف الأفراد ورؤيتهم، كلّ ذلك يعمل على تقييد إمكانيّة تعيين المصداق أيضاً.

وبالنظر إلى مبدأ القيام الصدوريّ للنفس ونظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول فاعليّة الذهن في الإدراك، تتأثّر معرفة القِيَم التي تسبق الإيمان والاعتقاد بها، بالتجارب والآراء والرّؤى والأذواق والرغبات والمعارف السابقة للفاعل الأخلاقيّ، وبشكل مستمرّ. وبعبارة أخرى، فإنّ التصوّر الشائع حول الطريق أُحاديّة الاتّجاه التي تبدأ بالمعرفة وتنتهي بالسلوك، إنّما تستند إلى فرضيّة مفادها أنّ المعرفة مُقدّمة على السلوك، في حين أنّ سلوك الشخص وصفاته ومعارفه السابقة وتجاربه كلّها تؤثّر في معرفته للقِيَم، واتّخاذه للقرار الخاصّ بتطبيقها، ومواءمة سلوكه مع القِيَم المذكورة.

وفي ضوء إشارة نظريّة المعرفة الصدرائيّة التي تأخذ بعين الاعتبار التأثير السابق للذات/ الفاعل والذي يشمل تجاربه وسلوكه وصفاته وأذواقه ورغباته، إشارتها إلى طبيعة مدركات الذات/ الفاعل وحدودها، لذلك فإنّ نموذج التكامل المستقيم لا يُعتبر نموذجاً مناسباً لأهداف عمليّة التربية والتعليم. فالنموذج المذكور المنبثق من نظريّة حول العلاقة الأحاديّة القائمة بين النظريّة والعمل عاجز عن تفسير وتحديد العلاقة بين الأهداف التربويّة، وذلك لعدم وجود طريق مباشر يبدأ بالمعرفة وينتهي بالسلوك، فضلاً عن أنّ السلوك نفسه لا يمكنه أن يقودنا إلى المعرفة لوحدها وبشكل مستقلّ. بل على العكس من ذلك، هناك علاقات تواصليّة وتفاعليّة معقّدة تربط بين كلّ من المعرفة والإيمان والسلوك والصفات والهويّة، ويؤثّر كلّ منهم في الآخر ويتأثّر به على حدّ سواء.

وفي الحقيقة، إنّ المعرفة والإيمان والسلوك والصفات والهويّة تظهر خلال دورة أو حلقة مفتوحة ولكلّ منها تأثيرها على الأخرى. ولا شكّ في أنّ العمليّة التربويّة التي تعتمد على القِيَم الأخلاقيّة لا يمكنها أن تشير فقط إلى نماذج جزئيّة، في الوقت الذي تحاول فيه وضع نموذج متكامل وشامل، وذلك لأنّ اتّباع القِيَم الأخلاقيّة يشبه المشي على سطح الماء. ومع من أنّه لا أحد يُنكر وجود القِيَم الثابتة والمطلَقة إلّا أنّ كلّ فرد كذلك يسير وفقاً لتلك المبادئ ويقوم بتنظيم وتدبير حياته. وأمّا استخدام وتطبيق المبادئ الأخلاقيّة العامة، الثابتة والمطلَقة، في أيّ وضع خاصّ، فهو وقف، بطبيعة الحال، على التقييم، لذلك فإنّ التربية الأخلاقيّة هي الوحيدة القادرة على إسعاف المتعلّم للحصول على نظام قِيَميّ أخلاقيّ من خلال تعريفه على القِيَم الأخلاقيّة وبيانها وتوضيحها. وقد تستعين التربية الأخلاقيّة في تعريف هذه القِيَم أو النظام المعياريّ على التلقين أو الإيحاء ولا يمكن أن يبدأ ذلك من المعرفة دوماً.

لكنّ تطبيق بعض التصرّفات الأخلاقيّة أو النشاطات العلميّة والعمليّة التي تستند إلى نوع معيّن من العلوم الأوّليّة أو الابتدائيّة الخاصة بالقِيَم، فيندرج ضمن منهج آخر من مناهج بيان القِيَم الأخلاقيّة التي تتناول التعريف بالقِيَم وبيان قيمتها إلى جانب التوصيات الرسميّة والقضايا العلميّة، وعندئذٍ لا ضرورة إلى ردّها أو إهمالها أو تجاهلها بحجّة الإيحاء أو التلقين، بل الأفضل هو اختيار أسلوب معتدل ووسط بين وضع النماذج المستند إلى *السلوكيّة* (Behaviorism)[1] والمعياريّة المُنبثقتيْن من قلب *الجزميّة*، أو

(1) مذهب سيكولوجيّ أميركيّ مُعاصر وضعه واطسن (John B. Watson) سنة (١٩٥٨م)، ويقصر علم النفس على دراسة السلوك من دون اعتداد بالشعور أو الذهن، ويرفض منهج الاستيطان معوّلاً على المنهج التجريبيّ، فكلّ ظاهرة نفسيّة =

الدوغماتيّة (Dogatism)[1]، أو *النسبيّة* (Relativism) القلقة.

وعلى هذا، فإنّ معرفة الأهداف التربويّة هي عمليّة واسعة ومستمرّة، بل وحتى تفسير القِيَم أو تعيين المصداق بالنسبة إليها يمثّل كذلك عمليّة غير مكتملة أو مغلَقة. وتشير خاصيّة التحوّل لدى الإنسان وكذلك التحوّل الحاصل في البنية الاجتماعيّة، إلى ضرورة إعادة تفسير القِيَم من جديد؛ لذلك نرى تأكيد النظرة الإسلاميّة على التدبير خلافاً لبعض الآراء في السلوكيّة التي تشدّد على اتّباع النماذج الجاهزة. والمقصود بـ(*التدبير*) هو الاستفادة من المبادئ العامة من أجل تنظيم السلوك في الظروف الخاصة. فاتّخاذ النماذج من وجهة النظر الإسلاميّة لا يعني دائماً اتّباع النماذج المركّزة حرفيّاً وبالكامل، بل تقوم على الحصول على المبادئ الأساسيّة والخطوط العامة والقيّمة للنموذج بهدف تنظيم شؤون الحياة اليوميّة، لأنّ القِيَم لا تمثّل ناتجاً مستقلّاً يمتلك معالم معيّنة أو حدوداً ثابتة وواضحة. ولا يقتصر الأمر فقط على كون النتائج المباشرة والجديرة بالملاحظة هي

= هي نتيجة تأثير متبادل بين الكائن الحيّ وبيئته. وهو بهذا ينتمي إلى المذهب المادّي ويرتبط بنظريّة التطوّر .(*المعجم الفلسفيّ*، مجمع اللغة العربيّة، القاهرة، ١٩٨٣م). [المترجم].

(1) اتجاه يذهب إلى إثبات قيمة العقل وقدرته على المعرفة، وإمكان الوصول إلى اليقين، وإذا كان مذهب الشكّ يُوصي بالامتناع عن إثبات الحقائق أو نَفيها فإنّ الدوغماتيّة (أو الدوجماطيقيّة) ترى أنّ العلم الإنسانيّ لا يقف عند حدّ، وتؤكّد قدرة العقل على المعرفة والتوصّل إلى اليقين. وقد سارت هذه النزعة في فلسفة العقليّين إبّان القرنيْن السابع والثامن عشر، ونحا نحوها التجريبيّون الذين أكدوا على إمكان المعرفة عن طريق التجربة، ثم ضعفت على أثر النقد العنيف الذي وجّهه كانط إليها، واستُعمل اللفظ بعده للدلالة على التسليم من دون تمحيص. وتقابل الدوغماتية *مذهب الشكّ والمذهب النقديّ* .(المصدر السابق). [المترجم].

أقلّ من النتائج المحسوسة للمهارات والعلوم، بل تمتلك القِيَم تجلّيات وأشكالاً مختلفة قد تكون متقابلة في بعض الأحيان، وهي تتعامل مع بعضها البعض، بل وحتى مع الصفات المتضادّة أيضاً.

وخلافاً للمهارات العمليّة والمعلومات العلميّة، فإنّه لا يمكن تعريف القِيَم بمعزل عن الشخص الماهر أو الذات/ الفاعل، فليس للصفات الإنسانيّة أيّ وجود خارجيّ ـ بصرف النظر عمّا إذا كان ذلك يتعلّق بالفرد أو بالجماعة التي تكوّن تلك الصفات ـ لهذا فمن الأفضل تعريفها في ضوء اسم الفاعل والتصرّفات المتعلّقة بها، بدلاً من تعريفها تعريفاً تجريديّاً في إطار المصدر أو اسم المصدر. وكذلك، لا مناص من استخدام بعض التعابير مثل التطوّر والتغيير والتوجيه والكثرة والقلّة لكي تتمكّن تحوّلات العمليّات أثناء عمليّة التعلّم من بيان القِيَم وتفسيرها وإظهارها. هذا، وتؤدّي خاصيّة التعامل والتفاعل بين الأهداف التدريجيّة الناجمة عن مميزات تعلّم القِيَم، تؤدّي إلى تحديد العوارض والنتائج السلبيّة غير المرغوب فيها بل وحتى النتائج المرغوبة ولكن غير القابلة للتنبّؤ، وذلك خلال عمليّة بيان وتوضيح بنية الأهداف، بعيداً عن بعض النتائج الظاهريّة والقابلة للتنبّؤ في عمليّة تعليم القِيَم. وأخيراً، وفي إطار المبادئ الإسلاميّة، فإنّ الوجهة المناسبة لوضع الأهداف التربويّة هي الوجهة التي ترتكز على العمليّة وتتّخذها محوراً لها (process-based) وبإمكان نموذج النابض (الزنبرك) الخاصّ بالأهداف إسناد ودعم الوجهة المذكورة. وباختصار فإنّ المبادئ التي تدعم النموذج المذكور هي كالآتي:

أ ـ مكانة الفطرة وأهميّتها في نشوء وتكوين الهويّة الإنسانيّة.

ب ـ خاصّية التحوّل والتغيير لدى الإنسان، وكذلك التغييرات الضروريّة في مرتبة وجوده.

ت ـ التعاملات والتفاعلات الواسعة، والعوامل الداعمة والمضعفة لتعلّم القِيَم.

ث ـ الإبداع الذاتيّ الموجود لدى كلّ شخص في تصوّر الظروف وتحديد القِيَم المناسبة.

ج ـ الحلقة المفتوحة لتكوين الهويّة.

ومن خلال بيانه للتفاعل الحاصل بين الصفات الإنسانيّة أو الأهداف التربويّة داخل كلّ حلقة من حلقاته، يشير نموذج النابض إلى استمرار وتواصل تبلوُر هذه الصفات ونشوئها داخل حلقات متتالية ولا تنتهي بحلقة واحدة فقط، بل تنتقل تأثيراتها إلى الحلقات اللّاحقة والسابقة على حدّ سواء. وعلى الرغم من أنّ بالإمكان اعتبار المستويات المتتالية لحلقات النابض مثالاً للتصنيف، ووضع المستويات في الأهداف التربويّة، فضلاً عن بيانه للإيمان بتقدّم أو تأخّر تعلّم القِيَم، إلّا أنّ المثال المذكور يختلف تماماً عن المثال المتتالي الذي يبدأ بالجزء ثمّ الكلّ، والذي يُعدّ تقليداً شائعاً للتفسير في ما يخصّ علاقة الأهداف العينيّة (الجزئيّة) والأهداف الكليّة.

ويستند الإطار المدوّن للأهداف التربويّة في الوقت الحاضر إلى النموذج القائم على أساس تقسيم العمل الاجتماعيّ؛ أي أنّ تقسيم الأهداف الكليّة إلى أهداف جزئيّة وموضوعيّة يمثّل نموذجاً يشبه إلى حدّ كبير المخطّطات البيانية الخاصة بتقسيم العمل في المؤسّسات الرسمية، وهو كالعلب المغلقة المعيّنة والثابتة، والمرتّبة بحسب المستويات، أو كقدرة أحاديّة المسير أو المسؤوليّة وما شابه ذلك. ولعلّ السبب في شيوع نموذج تقسيم الأهداف العامة والكلّية لعمليّة التربية والتعليم إلى أهداف أصغر في إطار النموذج المذكور، هو ارتباط البرامج التربويّة أو الدراسيّة بالبرامج التعليميّة، فضلاً عن التأثير الذي تُولّده *نظريّة الإدارة العلميّة* (Scientific Management

Theory) التي وضعها **تايلور**[1] على فكرة بابيت ـ أي البرنامج التدريسيّ ـ. بالإضافة إلى ذلك هنالك بعض المبادئ في علم نفس التعلّم مثل أسلوب الجزء ثمّ الكلّ في التعليم، أو السهل ثمّ المعقّد أو البسيط ثمّ الصّعب، يمكنها تفسير أو توضيح النموذج السلّمي في التكامل من أجل تنظيم الأهداف التربويّة، في الوقت الذي يكون فيه الاهتمام بخصائص التغيير لدى الإنسان والمجتمع مع مراعاة التعامل المعقّد والوطيد بين الآراء والسلوك والصفات المختلفة الداخلة في تكوين الهويّة الإنسانيّة، داعماً للاتجاه الذي يركّز على العمليّة ونموذج النابض لتنظيم الأهداف التربويّة. ويتّسم هذا النموذج المُستخدم في الأهداف التربويّة ببعض الخصائص، منها:

1 ـ تشير الحلقات المفتوحة في نموذج النابض إلى خاصيّة التغييرات أو النقص في التعلّم المعياريّ للأهداف التربويّة وانفتاح القِيَم المدروسة. وفي الوقت نفسه فإنّ كلّ حلقة من حلقات النابض أو

---

(1) فريدريك تايلور Frederick Winslow Taylor (١٨٥٦ ـ ١٩١٥م): مهندس ميكانيكيّ أميركيّ، من أسرة ثرية في (جيرمان تاون) في (بنسلفانيا). سعى إلى إصلاح الكفاءة الصناعيّة، ويُعتبر أبا الإدارة العلميّة (Scientific Management) وأحد كبار المستشارين الإدرايين، وصاحب نظريّة الإدارة العلميّة. عَرف الإدارة وفق نظريّته على أنّها: المعرفة الدقيقة لما تريد من الأفراد أن يقوموا بعمله، والتأكّد من أنهم يقومون بتأديته بأحسن طريقة وأرخصها. واهتمّ تايلور بنظريته هذه من خلال تحقيق مبدأ الكفاءة الإنتاجيّة، أي إنجاز المهام بأقلّ وقت وجهد وتكلفة، وربط دخل الأفراد بمستوى إنتاجيّتهم؛ والتجارب والبحوث العلميّة، أي الاعتماد على الدراسة والتحليل المعتمد على معلومات وبيانات صحيحة ودقيقة بدلاً من التخمين؛ وتقسيم العمل والمسؤوليّة بشكل متساوٍ تقريباً بين المدراء والأفراد؛ وتدريب العاملين، وإيجاد أسلوب علميّ لطريقة اختيارهم وتدريبهم وتطويرهم وتحسين أدائهم؛ والاعتماد على القانون، ومن خلاله يتمّ الإنضباط في تأدية العمل. [المترجم].

كلّ دورة من الدورات الحلزونيّة تقع في مستوى أعلى من مستوى الحلقة التي قبلها، حيث تبيّن هذه الخاصيّة الميزة التكامليّة للأهداف التربويّة وعمليّة التربية والتعليم بأكملها. وفي الحقيقة، إنّ كلّ حلقة من حلقات النابض تمثّل نتيجة للقِيَم المدروسة والتفاعلات الإيجابيّة والسلبيّة المتعلّقة ببعضها البعض وبالعوامل البيئيّة والذاتيّة للمتعلّم.

2 ـ يجب أن لا نتوقّع في نموذج النابض ارتفاع مستوى الهويّة القِيَميّة للمتعلّم بمجرّد تعلّمه لأيّ هدف تربويّ، حيث يشير المنحنى الخاصّ بالأهداف التربويّة إلى خطّ مستقيم متّجه إلى الأعلى. وكذلك لا يمكن أن نتوقّع أن تؤدّي التعاليم المعياريّة لدى المتعلّم إلى إحداث تغيير طفيف في هويّته القِيَميّة، أو إيجاد سلوك أو صفات متقابلة بحيث يكون المنحنى بشكل خطّ مستقيم أفقيّ أو متّجه نحو الأسفل. بل المتوقّع هو أن تحدث التغييرات التكامليّة بشكل متناوب وضمن فواصل غير محدّدة، وذلك بالنظر إلى تفاعل عمليّات تعلّم القِيَم مع بعضها البعض، والخصائص الفرديّة والمقتضيات البيئيّة؛ وبالتالي إيجاد التغيير في مكوّنات هويّة المتعلّم من خلال العمليّات التفاعليّة المستمرّة في مستوى تعلّم القِيَم قياساً بالمستوى السابق، ثمّ تقوم الهويّة القِيَميّة بمنح المتعلّم التكامل والتطوّر المطلوبيْن. أمّا عدم حدوث أيّ تغيّر في الهويّة القِيَميّة للمتعلّم أو حدوث التغييرات التنازليّة فيها باستمرار، فمن شأنه أن يؤدّي إلى إيجاد موضوع يستوجب بحثه ودراسته، أو ربما الحاجة إلى إعادة النظر في الأهداف والأساليب التربويّة.

3 ـ إنّ نموذج النابض الخاصّ بالأهداف التربويّة لا يبدأ من نقطة

الصفر بل يمتلك المتعلّم نوعاً من الهويّة القِيَميّة ومرتبة وجوديّة خاصّة قبل امتلاكه لأيّ نوع من أنواع البرمجة التربويّة. والمفروض هو أن تتكامل الهويّة القِيَميّة وتتعالى تلك المرتبة الأنطولوجيّة خلال العمليّة التربويّة. لذلك، فإنّ الحلقة الأولى في هذا النموذج الخاصّ بالأهداف التربويّة تتعلّق بمستوى معيّن من الهويّة القِيَميّة والذي يشتمل على مزيج أو خليط من الفطرة والطبيعة والتجربة معاً.

4 ـ تشتمل الحلقات الأخيرة من نموذج النابض الخاصّ بالأهداف التربويّة، كذلك على مجموعة أخرى من المعارف والتصرّفات والهويّات القِيَميّة والصفات والفضائل الأخلاقيّة، التي وإن كانت تتعلّق بمجال علويّ أو سماويّ إلّا أنّها ليست محدّدة بنقطة معيّنة. ويشير الوصف الذي يقدّمه القرآن الكريم للحركة الجماعيّة لأفراد البشر في الآية (6) من سورة الإنشقاق: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدۡحٗا فَمُلَٰقِيهِ ۝٦﴾، يُشير إلى نوع من الحركة التدريجيّة الحرّة التي يتخلّلها الكثير من حالات التراجع والتقدّم والسقوط والنهوض، حتى الوصول إلى العلياء الخالدة والواسعة، والرّجوع في النهاية إلى الله سبحانه وتعالى. وتؤدّي تلك الحركة الأنطولوجيّة ذات المصير المحتوم المتمثّل بـ**(اللّقاء)**، تؤدّي إلى إيجاد مجموعة متنوّعة من الهويّات أو الشواكل[1] التي لن تكون فقط الأساس والقاعدة للتصرّفات المختلفة للأفراد في حركتهم ﴿قُلۡ كُلّٞ يَعۡمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِۦ﴾[2]، بل وكذلك ستؤلّف طيفاً متعدّد الألوان

(1) جمع (الشاكلة)، وهي السجيّة أو الطبع. [المترجم].

(2) سورة الإسراء: الآية 84.

والأشكال من اللقاءات مع الله سبحانه، يكون محصوراً بين قطبيْ الشقاوة والسعادة.

وممّا لا شكّ فيه أنّ التغيير الحاصل في بنية الأهداف سيؤدّي بدوره إلى إيجاد تحوّل واسع وشامل في عمليّة تنظيم البرامج، وفُرص التعلّم، وأساليب التدريس، ونظام التقييم والسيطرة الذي سنتناوله في الفصل التالي بإذن الله. أمّا الآن، فسنقوم بعرض بنية معيّنة من بُنى الأهداف التربويّة طبقاً لوجهة النظر الإسلاميّة.

الفصل التاسع

مبادئ التربية والتعليم

من نافل القول إنّ بعض المفكّرين تطرّقوا في مجال التربية والتعليم إلى المبادئ التربويّة، بالإضافة إلى تناولهم لموضوع الأهداف الخاصة بالتربية والتعليم، لكن تبقى مسألة بحث ودراسة المبادئ التربويّة قضيّة معقّدة ومستعصية بعض الشيء وذلك «بسبب *التصوّرات المختلفة والمتناقضة في بعض الأحيان حول مبادئ التربية*[1]». فاستخدام كلمة (مبادئ) في مجال التربية والتعليم لم يقتصر على معنى واحد؛ على سبيل المثال، تعني (المبادئ) في بعض الأحيان مجموعة من *الأُسس النظريّة والعقليّة التي تُستخدم كمعيار لعمل ما*[2]، وفي أحيان أخرى تعني *دليل الفكر ومُرشدَه*

(1) عيسى إبراهيم زادة، **فلسفه تربيت** (= فلسفة التربية)، طهران، جامعة (پيام نور)، 2005م، ص (47).

(2) محمد باقر هوشيار، ***اصول آموزش و پرورش*** (= مبادئ التربية والتعليم)، طهران، منشورات (أمير كبير)، 1968م، ص (56).

لحلّ المسائل التربويّة[1]، *وأحياناً أخرى ترد بمعنى القضايا التجويزيّة العامّة التي تمثّل دليل النشاطات والفعاليّات التربويّة*[2]، *وقد تعني كذلك العوامل والعناصر الخاصّة بعمليّة التربية والتعليم، وربما استُخدمت لتشير إلى المبادئ الموضوعة في علم التربية والتعليم والقائمة على أساس النظرة الشموليّة والأيديولوجيّة والعلوم الأخرى*[3].

ولا تفصل بين مبادئ عمليّة التربية والتعليم وبين أُسسها النظريّة وأهدافها سوى مسافة قليلة جداً بحيث يمكن اعتبار المبادئ صورة أخرى للأُسس النظريّة أو الأهداف التربويّة في بعض الأحيان. ولئن بدت الأُسس والأهداف والمبادئ الخاصّة بهذه العمليّة صوراً متعدّدة لموضوع واحد يتضمّن تأكيدات متكرّرة على أهميّة بعض الأمور وتوجيهها في المجال النظريّ والعمليّ للتربية والتعليم، إلّا أنّ الاختلاف الموجود بين المبادئ والأُسس يكمن في أنّ الأولى مؤلّفة من القضايا التجويزيّة، بينما تتألّف الثانية من القضايا التوصيفية. وتمتلك كلّ من المبادئ والأهداف ماهيّة تجويزيّة وهي التي تعمل على التوجيه نحو العمل، إلّا أنّ المبادئ والأهداف تختلف من حيث الشموليّة والتوالي. بمعنى أنّ الأهداف ذات شموليّة أوسع من

---

(1) علي شريعتمداري، **فلسفهء تعليم و تربيت** (= فلسفة التربية والتعليم)، طهران، منشورات (بعثت)، (بلا تأريخ).

(2) خسرو باقري، ***بررسى نظام ارزشى و اعتقادى در جمهورى اسلامى إيران وتدوين مبانى فلسفهء برنامه ريزى درسى متناسب با آن*** (= دراسة في نظام القِيَم والعقائد في الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة، ووضع مبادئ فلسفة البرامج الدراسيَّة المنسجمة معها)، طهران، مؤسّسة بحث ودراسة البرامج الدراسيّة، ص (14).

(3) عيسى إبراهيم زادة، **فلسفهء تربيت** (= فلسفة التربية)، طهران، جامعة (پيام نور)، 2005م، ص (49).

المبادئ، وهي مقدَّمة عليها، لكن لا خلاف في كون المبادئ هي وليدة تلك الأهداف بعينها وذات شموليّة أقلّ منها. أمّا الأهداف التي تُعتبر تجويزيّة أيضاً فهي في حدّ ذاتها من سنخ المبادئ، بل هي، في الواقع، أشمل وأهمّ المبادئ التربويّة على الإطلاق.

ومهما يكن من أمر، فإنّ تعريف مبادئ التربية والتعليم هي أنّها مجموعة *من القضايا التجويزيّة التي يجب تطبيق مضامينها في كلّ مكوّنات عمليّة التربية والتعليم*. فالبرامج الخاصة بالنشاطات التربويّة لا تقوم إلّا بالاستناد إلى تلك المبادئ، وليس بالإمكان تطبيق أو تقييم الإجراءات التربويّة إلّا على أساس هذا النوع من القضايا التجويزيّة الهادية. وفي الواقع، إنّ القضايا التجويزيّة المذكورة تقود كلّاً من مبادئ التربية والتعليم، وعمليّة تعيين وتحديد الأولويّات، ووضع وكتابة النصوص التعليميّة، وتنظيم الفرص والنشاطات والفعاليّات الخاصة بالتعلُّم، وتحديد الإتجاهات الإداريّة، وتخصيص المصادر، واستخدام أساليب ومناهج التدريس، وكذلك تعيين معايير التقييم وأساليبه وأنماطه، وتحديد الاتجاهات والأهداف الواسعة النطاق الخاصة بالبرامج الدراسيّة والبرامج التعليميّة، وكيفيّة الارتقاء بمستوى المتعلّمين ورُقيّهم، وتعيين حدود وزوايا المشاركات والمساهمات الاجتماعيّة، وغير ذلك.

وعلى الرغم من أنّ المبادئ هي عبارة عن قضايا تجويزيّة ـ كما قلنا ـ إلّا أنّها تُستنبط مباشرة من الأُسس التي تتضمّن القضايا التوصيفيّة. وقد لا يكون هناك شبه بين المبادئ والأُسس، كأن تُستنبط عدّة مبادئ من أساس واحد أو العكس، أي استنباط عدة أُسس من مبدأ واحد. ويمكن كذلك للأُسس الفلسفيّة والتعاليم الدينيّة أن تكون مصدراً مباشراً للمبادئ، أو أن تكون هذه الأخيرة قائمة على مجموعة من الأُسس العلميّة التي تستند هي نفسها إلى الأُسس الفلسفيّة.

وهنا يتمّ تعريف مبادئ التربية والتعليم وفقاً للأُسس المبيّنة في الفصل الثاني، وفي ضوء عمليّة التربية والتعليم التي هي مجموعة من القواعد والعمليّات التي تدفع بالأفراد إلى كشف ذات الحقيقة وتمثّلها في داخلهم لكي ينالوا السعادة، وينعموا بالراحة الأبديّة. أو بعبارة أخرى؛ إذا قبلنا بالأُسس المُشار إليها فعندئذٍ لا بدّ من حدوث التغييرات في العمليّة التربويّة من الناحيتيْن النظريّة والعمليّة معاً حتى يصبح تحقيق أهداف التربية والتعليم أمراً ممكناً.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ أيّ تغيير في الإجراءات التربويّة من أجل بلوغ الأهداف الخاصّة بعملّية التربية والتعليم، رهن بحدوث التغيير في علم التربية والتعليم أيضاً. على هذا، فإنّ أيّ نوع من الإصلاحات التربويّة مرتبط بتغلغل الأُسس المذكورة إلى جسد وعروق العلوم التربويّة، وليس بالإمكان القفز مباشرة من الأُسس النظريّة إلى العمل التربويّ وذلك لارتباط الإجراءات والتطبيقات التربويّة بالعلوم التربويّة. والحقيقة هي أنّ العلوم التربويّة في الوقت الحاضر تندرج ضمن قائمة الفرضيّات الذرّانيّة للمدارس الفلسفيّة الحديثة، ومن المعروف أنّ تلك الفرضيّات تتعارض مع الأُسس المستندة إلى مبدأ التوحيد.

على سبيل المثال، إنّ تقسيم العالم إلى قطبيْن، قطب جسمانيّ واقعي، يمكن حسابه ومعرفته، وآخر ذهنيّ مجهول وغير معروف، لا يمكن حسابه، وهو ليس مادّياً ولا معنويّاً، كما أنه السبب وراء وقوعنا في حبائل *المادّية العلميّة* (Scientific Materialism) وابتلائنا بمصائبها، ليس فقط في مجال العلوم الطبيعيّة بل في ميدان العلوم الإنسانيّة والتربويّة أيضاً. من خلال القراءة المذكورة للعالم، فإنّ العلاقة بين قطبيْ العالم المكوَّنيْن من جوهريْن مستقلّيْن عن بعضهما

البعض، مقطوعة بالأساس[1]، وتُنسب العلوم إلى القطب الأوّل وإن اتفقوا بشكل ضمنيّ على وجود القطب الثاني وتأثيراته. ولا تهتمّ العلوم بالقطب الثاني بسبب القيود المنهجيّة الموضوعة، أو أنّها تقوم بتفسير وبيان أحداث القطب الثاني وفقاً للمفردات والمصطلحات المُستخدَمة في القطب الأوّل.

وقد أدّت هذه المسألة إلى ارتكاز العلوم على الآراء المادّية والأشياء المرئيّة، واستبعاد كلّ ما يتعلّق أو يرتبط بالمجال غير المادّي (الميتافيزيقيّ) بحجة أنّه يمثّل أموراً ومسائل غير علميّة ولا تمتّ بأيّة صلة بمجال البحث أو الدراسة[2]. وتضمّ (الفلسفة) المادّية العلميّة في قائمة دراساتها العلميّة، العلّية الفيزيائيّة والبيولوجيّة والاجتماعيّة[3]، في حين تظلّ الأخلاق والميتافيزيقيا والفنّ والدين

---

(1) يُعتبر موضوع العلاقة بين الجواهر المختلفة من أهمّ الصراعات الفلسفيّة الموجودة، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الظهور الرئيسيّ للإدراك، وعدم وجود نظريّة مقبولة في هذا المجال عند نقدنا لآراء ديكارت ممّا تسبّب في ظهور اتجاهيْن فلسفيّيْن رئيسيّيْن في المدارس الفلسفيّة الغربيّة الحديثة، هما الإتجاه المادّيّ (Materialism)، والإتجاه المثالي .(Idealism) وفي ما يتعلّق بالفكر الإسلامي، فقد تمّ حلّ هذه المعضلة وذلك بالاستعانة بالعلاقة بين الأصل والفرع والتي أوحت بها النتائج المهمّة لموضوع أصالة الوجود في الحكمة المتعالية.

(2) على الرغم من الانتقادات الكثيرة واللّاذعة التي وُجّهت للموضوعانيّة (Objectivism) حتى الآن، وبالنظر إلى شيوع الفلسفة التأويليّة (الهرمنيوطيقيا (Hermeneutics)، إزداد الاهتمام بالمنهجيّة الخاصة بالعلوم الإسلاميّة. إلّا أنّه ما زالت أفكار الفلسفة الوضعيّة (Positivism) وفلسفة التحليل المنطقيّ هي المسيطرة على العلوم التربويّة، وما زالت عمليّة التربية والتعليم ترزح تحت نَير المادّية العلميّة.

(3) يرى كلّ من بارو وغيلمان أنّ مَثل علم الاجتماع وعلم النفس والعلوم التربويّة الأخرى كمَثل الفروع الأخرى في العلوم الإنسانية، فهي تذعن للعليّة الاجتماعيّة متأثّرة بذلك بالتقليد الديكارتي، إضافة إلى بحثها في العلاقات العليّة القائمة بين الظواهر المادّية.

والتقاليد والعادات بشكل عامّ، خارج مجالها العلميّ، إلّا إذا اتّفقت تلك العلوم مع المسائل العلميّة الخاصة بالفلسفة المذكورة، وتلبّست بلباس الآثار المشهودة القابلة للاختبار والتنبّؤ والسيطرة؛ عند ذلك فقط يمكن لمثل تلك العلوم أن تتّخذ طريقها نحو الدراسات والبحوث العلميّة.

ووفقاً لما تقتضيه المنهجيّة التجريبيّة، فإنّ الفرضيّة الرئيسيّة للعلوم التربويّة تقول بوجود قوانين ثابتة ومعيّنة في سلوك الإنسان وتصرّفاته، أمّا (*الإرادة*) فلا مكان لها هَهنا. وتحاول العلوم التربويّة دراسة الإنسان لا لجهة أنّه مخلوق ذو إرادة بل باعتباره شيئاً خاضعاً لقوانين معيّنة. لكنّ البحوث الأنثروبولوجيّة المطروحة على الطاولة الإسلاميّة تعتبر الإرادة إحدى الخصائص التي يتميّز بها الإنسان دون غيره من المخلوقات، إضافة إلى إيمان تلك البحوث بأنّ هذه الميزة تمثّل أساس عمليّة التربية والتعليم والشريعة والنبوّة والقيامة والثواب والعقاب.

واستناداً إلى النظرة التي تركّز على قوانين السلوك، تؤكّد التفسيرات التي يطرحها علم النفس على ارتباط السلوك والشخصيّة بالبيئة، حيث يؤمن معظم المنظّرين في مجال علم النفس بأنّ الشخصيّة والسلوك إنّما يتشكّلان في رحم البيئة. إلّا أنّ هذه الرّؤية التي امتدّ نفوذها وتأثيرها إلى بقيّة العلوم الإنسانيّة وخاصّة ما يتعلّق بالناحية النظريّة والعمليّة للتربية والتعليم، لا تتناسب مع الفكر الإسلاميّ وذلك بسبب بعض تفسيراتها النابعة من منطق *الفلسفة الجبريّة* (Fatalism)[1]. مع تأكيد الأنثروبولوجيا الإسلاميّة على النظام

(1) مذهب مَن يرون أنّ كلّ شيء يتمّ على نحو لا مردّ له، فلا تستطيع قدرة الإنسان ولا إرادته أن تغيّر شيئاً في مجرى الحوادث. وتجدر الإشارة إلى أنّ الجبريّة تختلف عن الحتميّة (Determinism) في أنّ الأولى تردّ كلّ شيء إلى القوّة العليا =

العليّ للعالم، وعدم معارضتها للمبدأ القائل بتأثير العوامل الطبيعيّة والميتافيزيقيّة والاجتماعيّة على شخصيّة الإنسان وتصرّفاته، إلّا أنّه لا يمكن لها أن تسير مع الفلسفة الجبريّة على طريق واحدة بأيّ شكل من الأشكال.

فالإنسان مُخيّر، وتقع على عاتقه مسؤوليّة سلوكه وتصرّفاته وهويّته، وليس من حقّ أيّ نظريّة من النظريّات، سواء في مجال علم اللّاهوت أو الفلسفة أو العلوم الطبيعيّة أو الاجتماعيّة، تجاهل هذه الميزة الذاتيّة المهمة للغاية والممنوحة للإنسان. وأيّ تفسير حول عالم الوجود أو المجتمع لا يأخذ بعين الاعتبار حرّية الإنسان، أو يحاول يرمي بثقل مسؤوليّة سلوكه أو تصرّفاته أو هويّته على العوامل أو القوى الاجتماعيّة أو الرغبات الطبيعيّة أو العناصر الميتافيزيقيّة، فهو تفسير باطل ولا أساس له من الصحة إطلاقاً.

ويستند العلم على فكرة اعتبار الطبيعة كآلة، وبديهيّ أنّ هذا النمط من الأفكار لا يمكنه استيعاب تفسير الظواهر الطبيعيّة على أساس الوعي والإحساس والحرّية. فتفسير الطبيعة على أساس *نظام بيئيّ* (Ecosystem)[1] أوتوماتيكيّ ذاتيّ العمل، مُنفصل عن الميتافيزيقيا، لا يحتاج إلى التعامل مع الحريّة أو الوعي اللذين

= فهي ذات طابع ميتافيزيقيّ أو لّاهوتيّ، في حين أنّ الثانية تقرّر مبدأ القانون العلميّ وارتباط العلّة بمعلولها. [المترجم].

(1) أو منظومة بيئيّة، وهي أيّ مساحة طبيعيّة وما تحتويه من كائنات حيّة نباتيّة أو حيوانيّة أو مواد غير حيّة، ويعتبرها البعض الوحدة الرئيسيّة في علم البيئة. وقد يكون النظام البيئي بركة صغيرة أو صحراء كبيرة. وهكذا يمكن تعريف النظام البيئي كتجمّع للكائنات الحيّة من نبات وحيوان وكائنات أخرى بشكل مجتمع حيويّ تتفاعل مع بعضها البعض في بيئتها ضمن نظام بالغ الدقّة والتوازن، حتى تصل إلى حالة الاستقرار، وأيّ خلل في النظام البيئيّ قد ينتج عنه تهديم وتخريب للنظام ككلّ. [المترجم].

تملكهما الموجودات، بل يعتبرهما مجرّد سقط للنظام ككلّ. وتؤكّد فكرة تقنيّات الآلة الكبيرة ـ وهي الطبيعة ـ والظواهر الطبيعيّة وفقاً لقوانين علم الميكانيكا و*الكهروميكانيا* (Electromechanics)[1]، تؤكّد على ضرورة الاستناد إلى الفيزياء، وتعزو جميع الحوادث الطبيعيّة إلى التأثيرات القسريّة لقوى الطبيعة، مُبتعدة بذلك عن الاعتراف بالمشيئة الإلٰهيّة الحكيمة. ولا شكّ في أنّ الفكرة المذكورة تحاول جرّنا إلى الاعتقاد بنوع من أنواع الفلسفة الجبريّة التي تعتبر أنّ قوى الطبيعة تلعب دوراً أساسيّاً ورئيسيّاً في مصير الإنسان، وهي تختلف بذلك عن *الجبريّة الكلاسيكيّة* المعروفة في العصور القديمة، والتي تؤكّد على الحكم القسريّ للآلهة على حياة الإنسان وسيرته ومصيره.

ومن الأفكار التي تروّج لها الفلسفة الجبريّة الفيزيائيّة المهيمنة على العلوم الطبيعيّة هي قولها بأنّ الإنسان مجرّد مُتَعَضٍّ أو كائن حيّ (organism) يتبلور سلوكه وتصرّفاته وأقواله وشخصيّته على أساس قدراته وخصائصه البدنيّة وقوى الجذب الطبيعيّة الداخليّة، وكذلك القوى الموجودة في البيئة الطبيعيّة. وتتّضح معالم وآثار الفلسفة الجبريّة الفيزيائيّة بشكل جليّ من خلال استخدام العلوم الطبيعيّة لمفهوم *النظام البيئيّ* بالنسبة إلى الطبيعة ومفهوم *المُتَعَضّي* بالنسبة إلى الإنسان. وقد يرجع السبب في عدم قدرة النظريّات المتأخّرة التي تعتبر الطبيعة والإنسان نظامَيْن ذكيّيْن على تجاهل الحتميّة الفيزيائيّة الشائعة في العلوم الطبيعيّة، يرجع السبب في ذلك إلى استخدام تلك النظريّات لمثال *الرّوبوت* أو *الإنسان الآليّ* (robot) كعنصر أساسيّ في مفاهيمها الأخرى.

---

(1) أو الكَهْرَتَحْرِيكِيّات أو الكَهْرُوحَرَكِيّات: هو علم يجمع بين تقنيّات الكهرباء والتحريكيّات. [المترجم].

وفي ظلّ العلوم الطبيعيّة والحتميّة الفيزيائيّة، تطرح نظريّات العلوم الاجتماعيّة نوعاً ثالثاً من الجبرية يؤكّد على أهميّة الدور الفعّال الذي تلعبه القوى الاجتماعيّة بدلاً من مبدأ الفاعليّة الجبريّة للقوى الميتافيزيقيّة أو التأثيرات الشاملة للقوى الفيزيائية. ولا يقتصر تأثير الجبريّة الاجتماعيّة على النظريّات التي تتناول مواضيع *اليوطوبيا* (أو اليوتوبيا utopia)[1]، بل شملت كذلك النظريّات التي تتعلّق بالفلسفة النسبيّة. وبشكل عامّ يتمّ تفسير وبيان الظواهر الإنسانيّة بالاستناد إلى العوامل الوراثيّة والبيئيّة على حدّ سواء. وأمّا في نظريّات علم النفس فإنّ *السلوك* يتغيّر وفقاً للاستجابة أو ردود الفعل التي يُبديها المُتَعَضّي و الكائن الحيّ إزاء الدوافع أو الحوافز البيئية، وأمّا *الشخصيّة* فتُعتبر *حاصل ضرب الوراثة في البيئة*. وكذلك الحال في بقيّة فروع العلوم الاجتماعيّة، حيث يتمّ تفسير السلوك الاقتصاديّ والسياسيّ والأخلاقيّ والثقافيّ للأفراد على أساس نوع الدوافع ومقدار القوى الطبيعيّة.

إنّ تلك التفسيرات التي تُعتبر أساس التنبّؤ بالظواهر الإنسانيّة، ودليلاً لتجويز السّبُل المتعلّقة بتحسين السلوك وصيانته والسيطرة عليه وإصلاحه، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجبريّة الاجتماعيّة. وغالباً ما تكون بُنية المؤسّسات الاجتماعيّة وأداؤها وآليّاتها مرهونة بمجموعة من التفسيرات العلميّة التي تعمد إلى دراسة وبحث الظواهر الإنسانيّة من دون الأخذ بعين الاعتبار عنصر (الإرادة). إلّا أنّ النتائج التي تمخّضت عن تلك المؤسّسات والتي تتضمّن في طيّاتها خطراً حقيقيّاً متزايداً يُهدّد حرّية الإنسان، أصبحت مقدّمة لظهور الآراء والتصوّرات

---

(1) أو المدينة الفاضلة (دُنيا مثاليّة وبخاصة من حيث قوانينها وحكومتها وأحوالها الاجتماعيّة). [المترجم].

التي أتت بها الفلسفة الإنسانيّة (*ما بعد الحداثة* Postmodernism) والتي اتّفقت بالإجماع على الدفاع عن حرّية الإنسان وتخليصه من الجبريّة التي تفرضها عليه المؤسّسات الاجتماعيّة. وحتى هذه النظريّات كذلك لا تستطيع التخلّص من نير الجبريّة التي غلبت وسادت في العلوم الاجتماعيّة بشكل كامل، وخاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الحيثيّة الالتفاتيّة للحرّية التي تفرض على كلّ نظريّة في هذا المجال ضرورة الاهتمام بالموضوع وملاحظة القيود والحدود.

وكما ذكرنا من قبل، فإنّ الحرّية ليست فراغاً أو خواء، أو أمراً لا بداية له ولا نهاية، أو أنّ تعريفها مرتبط بتعريف القيود والحدود، بل هي كالسّهم الذي ينطلق من نقطة إلى نقطة أخرى. غير أنّ تفسير بدايتها ومنتهاها هو في الحقيقة تفسير كوني شموليّ يعتني ببيان مكانة الإنسان في هذا العالم، من هنا فإنّ اختزال هذا التفسير في المجتمع من شأنه أن يؤدّي إلى فقدان الحريّة وضياعها تماماً. فالتخلّص من الجبريّة الاجتماعيّة يعتمد على المطالبة بمجالات أوسع تفوق في أهميّتها الإنجازات المدنيّة الحاليّة التي نعيشها، هذا في الوقت الذي تُنسَب فيه أمور من قبيل ما وراء الإنسان المعاصر وإنجازاته العلميّة والفنيّة والتقنيّة والحضاريّة، إلى المجال الميتافيزيقيّ الذي مُنِعَت العلوم الاجتماعيّة من الخوض فيه، ما أدّى إلى وقوعها في حالة من التضادّ عند مواجهتها للتفسير الخاصّ بحرّية الإنسان الذي تطرحه فلسفة الدين والأصول الأساسيّة للديّن ـ التوحيد والنبوّة والمعاد ـ .

هناك الكثير من النصوص الإسلاميّة التي تؤكّد تأثير البيئة على عمل الفرد وإيمانه وشخصيّته وأخلاقه. فجميع الأحكام والتعاليم الدينيّة التي تتعلّق بتنقية البيئة الاجتماعيّة والإبقاء عليها صحيّة، تبيّن بجلاء نظرة الإسلام إلى الدور الرئيسيّ الذي تمارسه البيئة الطبيعيّة والاجتماعيّة عند التطرّق إلى موضوع سلوك الإنسان وهويّته. وعلى

الرّغم من أهميّة العوامل والقوى البيئيّة في تشكيل السلوك وتثبيته، إلّا أنّه وفقاً للتعاليم الإسلاميّة، يجب عدم تجاهل إرادة الإنسان، ولا بدّ من تفسير سلوكه والتنبّؤ به وإصلاحه على أساس الدوافع والحوافز البيئيّة. فسلوكنا ليس نتيجة تأثير القوى المتولّدة عن البيئة، بل هي إرادتنا وتجاربنا التي تمنح القوى والدوافع البيئيّة معناها المطلوب، إضافة إلى تحديد مقدار تأثيراتها ووجهتها.

وهكذا الحال مع شخصيّتنا، فهي، مضافاً إلى تأثّرها بالعوامل الوراثيّة والبيئيّة، تخضع لإرادتنا نحن وتتأثر بتجاربنا المختلفة. ومن هنا فإنّ (فلسفة) *حماية البيئة* (Environmentalism) تمثّل خطأً علميّاً وعمليّاً كبيراً في عمليّة التربية والتعليم، ذلك أنّه على الرّغم من تباين قدرات وطاقات الأفراد في التعاطي مع البيئة، علاوة على الاختلاف الكبير في قدراتهم ومقاومتهم للقوى البيئية، إلّا أنّها، في الحقيقة، مهمّة الإنسان الحرّ الذي لا بدّ له من اختيار الحوافز البيئية ويتحكّم في تأثيراتها واتجاهاتها عن وعي وإدراك منه، وبالتالي أن يتحمّل تبعات اختياره. ويتمّ تقييم أداء الإنسان المُدرك الواعي ومحاسبته بحسب طريقة تعاطيه مع القوى والحوافز البيئيّة واستجابته لها. في مثل هذه الحالة، تُعتبر مسألة تطهير البيئة وتنظيم القوى البيئيّة مقدّمة لعمليّة التربية والتعليم؛ إلّا أنّه يتمّ وضع البرامج والخطط التربويّة بشكل أساسيّ بغية الوصول إلى نوع من السيطرة الذاتيّة أو التنظيم الذاتيّ لكي تتمكّن البرامج المذكورة من تقديم السلوك المناسب للتعاطي مع الدوافع البيئيّة غير المناسبة. على هذا، فإنّ القبول بالأُسس والمبادئ الإسلاميّة يتطلّب خلق تحوّل في العلوم التربويّة، وهذا التحوّل يكمن في تطبيق المبادئ والأصول التي سنأتي على ذكر وشرح بعضها في ما يلي تحت عنوان *مبادئ العلم*.

1) مبادئ العلم

إنّ العالم المتحرّك بالذات لا يسمح بالتكرار، وليس لأيّ ظاهرة أو حدث أن يتكرّر مرّتيْن ـ مع الاحتفاظ بالطبع بالنواحي (أو النقاط) التسع. وكما يقول **بوبر** لا يمكن تفسير أو وصف التشابه الذي نلحظه بين بعض الحوادث الطبيعيّة على أنّه إمكانيّة أو قابليّة للتكرار إطلاقاً. وأيّ تفسير حول اختلاف الظواهر في عالم الطبيعة ينطوي ضمناً على تشابه تلك الظواهر. أي أنّ بإمكان كلّ من الوحدة النوعيّة والجنسيّة والمكانيّة وغيرها، أن تكون أساساً تستند إليه تلك الاختلافات. لذلك، فإنّ الاختلاف الموجود في موضوعات العلوم يتضمّن في حدّ ذاته الوحدة والتشابه بين تلك المواضيع.

ومن المفيد القول إنّ موضوعة العلوم تتألّف من الظواهر والحوادث، وهاتان الأخيرتان موجودتان قبل أيّ تفسير وبيان، وكلّ ما موجود أو يكون مصداقاً للوجود يشترك في الوجود مع الآخرين. وتتجلّى حقيقة الوجود البسيطة الواحدة في جميع الموجودات، وهي التي أوجدت هذا العالم الواحد والمتجانس الذي أصبح موضوع العلم. وتُساق وحدة العالم من قِبَل وحدة العلم، لأنّ هدف العلم وموضوعه هو واحد، وهذا الهدف هو معرفة ذات الحقيقة، وموضوعه التجلّيات المختلفة لذات الحقيقة الواحدة.

وترتبط جميع فروع العلم ومجالات المعرفة البشريّتيْن بمعرفة ذات الحقيقة، فهما يقتفيان أثر هذا الهدف الواحد لكي يُمكنّانا من اكتشاف المعنى الخفيّ للموجودات. وبناءً على هذا، فإنّ سعينا ينصبّ في الحصول على المعرفة من تجلّيات الوجود وإدراك معنى كلّ منها. ويُعتبر استغلال واستثمار الموارد الطبيعيّة من أجل تحسين الظروف الحياتيّة والمعيشيّة، جزءاً من أهدافنا في دراسة العلوم، إذ إنّنا لا ننظر إلى العلوم كوسائط لتحقيق الرفاهية، بل نعتبرها قاعدة

ومنطلَقاً لحركتنا الاستعلائيّة. ويقوم العلم من ذاته بتوسيع دائرة وجودنا، وحتى مع ازدياد طاقاتنا وثرواتنا يبقى العلم كذلك عاملاً غير مباشر في التأثير على توسعة وجودنا.

انطلاقاً من ذلك نقول إنّ ذات العالم الرمزيّة التي تدلّ على وحدة موضوع العلم وتفسّر وحدة العلم من خلال وحدة الموضوع، هي الأخرى تشكّل في مجال المنهجيّة العلميّة دلالة على الاتجاه السيمنطيقيّ. فالقرآن الكريم الذي يشير في أكثر من مناسبة إلى تسبيح جميع المخلوقات، هو في الواقع يشير إلى:

1 ـ وجود عالم مليء بالكلام والسماع، وفي الوقت نفسه يدعونا إلى مشاركة الآخرين في تلك الأحاديث والمحاورات من خلال قوله تعالى: ﴿فَسَبِّحْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلْعَظِيمِ ﴿٧٤﴾﴾[1].

2 ـ أنّ الله سبحانه وتعالى هو القادر على أن يُنطِقَ كلّ شيء ـ سواء من خلال الفكر أم من خلال اللسان ـ وهو كذلك يدعونا إلى الحديث والإصغاء في هذا العالم الصاخب.

3 ـ أنّ وحدة العلم ناجمة عن وحدة رسالة الظواهر والأحداث في العالم، وأمّا الاختلاف في فروع العلم فمرجعها الماهيّة المتباينة لظواهر العالم.

وعندما يشير القرآن الكريم إلى تسبيح الموجودات كافة، سواء أكانت في السماء أم في الأرض[2]، فإنّه في الحقيقة يشير إلى وجود عالم صاخب يسمع ويتكلّم[3]، وفي الوقت نفسه يطلب منّا ويدعونا

---

(1) سورة الواقعة: الآية 74.

(2) ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ٱلْمَلِكِ ٱلْقُدُّوسِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَكِيمِ﴾ [سورة الجمعة: الآية 1].

(3) تجدر الإشارة هنا إلى أنّ المبدأين المذكوريْن في الحكمة المتعالية وهما الوحدة =

لمشاركة الموجودات في الحديث والكلام، لكنّ حديثنا إمّا أن يكون من خلال اللسان أو عبر السلوك، بينما يكون السماع إمّا بالأُذن أو بالقلب (الفؤاد). والواقع أنّ اكتساب العلم يعني الاستماع أو الإصغاء إلى حديث الظواهر الطبيعيّة والإنسان وموجودات ما وراء الطبيعة، فيما يعني الاستماع أو الإصغاء فكّ رموز تلك الظواهر. إلّا أنّ فكّ الرموز وتحليلها وتفسيرها ليس سوى مقدّمة لعمليّة الترميز (أو وضع الرموز من جديد)، وبيان المعاني وتفسيرها وصياغتها بشكل مختلف. إذن، فالعلم الذي يظهر من خلال دورة ذات حلقتيْن، يشتمل في الحلقة الأولى على السّمع والإصغاء وفكّ الرموز، وفي الحلقة الثانية يتضمّن الكلام والترميز.

ولا يختصّ العلم بتحديد ماهيّة الأشياء أو العلاقة التي تربط بين الظواهر فحسب، بل لا بدّ له من تفسير الرسائل المستَلَمة من الأشياء والظواهر، فضلاً عن تعريف وتحديد ماهيّة الأشياء وجواهرها. وتؤكّد آيات القرآن الكريم على أنّ الهدف من مراقبة العالم وملاحظته ودراسة الحوادث الطبيعيّة هو سماع واكتشاف الرسائل التي تحملها تلك الموجودات[1].

ويشير السّعي إلى إثبات وجود الحياة في كلّ ركن من أركان العالم، وخاصة الطبيعة التي لا تقبل تقسيم الموجودات إلى أحياء

= التشكيكيّة للوجود، ومساوقة العلم للوجود، يتضمّنان ملاحظات قيّمة حول كون هذا العالم يضجّ بالأحاديث والحوارات. فوفقاً للحكمة المتعالية تمتلك الموجودات في كلّ العالم درجات مختلفة من العلم، ولا يقتصر وجود هذا الأخير في الإنسان الذي يمتلك نفساً ناطقة، بل إنّ كلّ موجود هو عالم بما أنّه موجود.

(1) قال تعالى: ﴿...وَجَنَّٰتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَٱلزَّيْتُونَ وَٱلرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَٰبِهٍ ٱنظُرُوٓا۟ إِلَىٰ ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثْمَرَ وَيَنْعِهِۦٓ إِنَّ فِى ذَٰلِكُمْ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [سورة الأنعام: الآية 99].

وجمادات، يشير إلى ضرورة توسيع نطاق أساليب إفهام العلوم الاجتماعيّة إلى العلوم الطبيعيّة. وتتطلّب دراسة الحوادث الطبيعيّة ومنها الحوادث الاجتماعيّة، المشاركة الوجدانيّة، والإصغاء للموجودات الحية وعللها في الطبيعة. لذلك فإنّ التفكيك الذي تعتمده المنهجيّة التفسيريّة للعلوم الطبيعيّة، والتي تطرح الأسباب الفيزيائيّة الصمّاء والحمقاء غير الهادفة للحوادث، لا تنسجم مع منهجيّة إفهام العلوم الاجتماعيّة التي تستند إلى أدلّة وتصورات العوامل المُدركة (الواعية) والهادفة، ولا تتطابق مع وحدة المعرفة التي تطرحها وجهة النظر الإسلاميّة. فالوجودات الطبيعيّة هي عوامل عالمة وعارفة وهادفة وواعية ومُدركة، أمّا الحوادث الطبيعيّة فهي ردود فعل واعية ومدركة تظهر في البيئة، تدفع كلّ منها الأخرى للظهور بصور متتالية. ولا يقتصر فعل كلّ موجود من الموجودات على اقتفاء أهداف معيّنة فحسب، بل تقوم الطبيعة بأسرها بتنظيم الحوادث والظواهر بشكل منسجم وموحّد من أجل متابعة الأهداف المنشودة.

بطبيعة الحال، إنّ الاستماع لما تقوله الموجودات الطبيعيّة يحتاج إلى زيادة الوسائل والأساليب الخاصّة بعلم اللّغة (linguistics)، إذ لا يمكننا فكّ الرموز في كلام الموجودات بالاستعانة بوسائل المشاهدة البصريّة، بل لا بدّ من الإكثار من الأساليب والوسائط المتعلّقة بالمشاهدات غير المادّية وغير البصريّة لكي يكون بالإمكان بيان الأسباب وتفسير العلل التي تقدّمها لنا الموجودات الطبيعيّة حول ظهور الحوادث ووقوعها. ومع تغيير نظرتنا إزاء الطبيعة واعتبارها (*مخلوقاً ذا مشاعر*) وليست مجرّد (*نظام آليّ*)، نجد أنفسنا مضطرّين إلى خلق تحوّل أساسيّ في العلوم على اختلافها. في الواقع، تلزمنا نهضة شاملة لتصبح ترجمة لغة الحيوانات والنباتات والجمادات مفهومة لدينا. فإذا اتّفقنا على كون

الطبيعة مخلوقاً ذا مشاعر وأحاسيس، وهو ما يؤكّده لنا القرآن الكريم، وإذا اتّفقنا كذلك على أنّ جميع الموجودات تمتلك التشخّص والوعي والكلام، يتوجّب علينا زيادة قدراتنا وطاقاتنا لكي نستطيع التحدّث والتحاور مع هذه الشخصيّات المحترمة.

ولا ريب في أنّ نظرة الإسلام إلى الطبيعة، باعتبارها شخصاً مُدركاً ذا مشاعر، يُلزم العلوم الطبيعيّة على إجراء تغيير جوهريّ في بحوثها، لأنّ هذه النظرة تستند إلى اعتبار الطبيعة والموجودات الطبيعيّة كنظام آليّ قابل للتغيير والبرمجة والتنبّؤ. وهناك الكثير من الأدلة والشواهد في روايات المعصومين (ع) وسيرتهم الذاتيّة، التي تشير إلى موضوع ترجمة لغة الموجودات الطبيعيّة، وكذلك ما ورد في تجارب العرفاء وأساليب العرفان الشهوديّة. ولا شكّ في أنّه ليس باستطاعة المهارات اللّغويّة الموسّعة تجاهل أو إهمال تلك التجارب، بل تجد نفسها مضطرّة إلى تعميقها وتثبيتها.

ووفقاً للرؤية التي تطرحها الفلسفة الثنائيّة (Dualism) حول العالم وتقسيمه إلى (مادّة) و(معنى)، فهناك نوعان فقط من المنهجيّة، هما: التجريبيّة والعقليّة، بشكل منفصل أو ربّما متضادّ مع بعضهما البعض. ولكن، وكما قلنا سابقاً، فإنّ الموجودات في العالم والتي تمتلك وجوداً مشتركاً يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مستويات هي: الطبيعيّ والمثاليّ والمجرّد. وكذلك الإنسان الذي يُعتبر الذات/ الفاعل لتلك الموجودات، ويتوجّب عليه بيان وتفسير الظواهر، يمتلك هو الآخر المستويات الثلاثة المذكورة نفسها، والتي تمثّل الجسم والجسم اللطيف والروح. ويظهر إدراك الإنسان أو عمليّاته العقليّة من خلال ثلاثة مستويات أيضاً هي مرتبة الحسّ والخيال والعقل. وعلى هذا، لا بدّ من كتابة ووضع المنهجية المطلوبة وفقاً للمستويات المُشار إليها.

على هذا الأساس يجب وضع أساليب وطرق للمساعدة على الإدراك الخياليّ بحيث تكون متوازية مع ازدياد الأساليب البحثيّة المساعدة على الإدراك الحسيّ، وأن تكون بمستوى التصحيح والتكامل الذي تتمتّع به آليّات الاستدلال العقليّ من أجل تطوّر وتكامل أساليب ووسائل التصوّر والخيال. ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ تجاهل عالم الخيال في علم الوجود في الفلسفة المعاصرة، وخاصة إهمال دور الخيال في إيجاد العلم، قد يؤدّي إلى تقليص إمكانيّاتنا، وإضعاف قدراتنا في اكتساب العلم إلى درجة كبيرة، إضافة إلى تعطيل جزء مهمّ من قابليّاتنا الذاتيّة. في حين أنّ الاهتمام بالإدراك الخياليّ وأخذه بعين الاعتبار في *الميثودولوجيا* (أو علم المنهج Methodology)، سيساعدنا على اكتساب العلم وتعلّمه من عالم الطبيعة بسهولة، إضافة إلى أنّه سيفتح أمامنا طريقاً نحو العالم الجديد، وهو عالم الخيال.

هذا، وتشتمل العلوم على مجموعة من المفاهيم والقضايا يتناول بعضها الموجودات في عالم الطبيعة، وتكون قابلة للإشارات الحسيّة، بينما يدرس بعضها الآخر الموجودات التي تُعتبر غير موضوعيّة وغير قابلة للإشارة. أما المجموعة الأخيرة التي تمتلك وجوداً غير موضوعيّ ولا توجد إلّا في داخل الذهن، فتشمل المفاهيم الخاصّة بالحياة المدنيّة كالمجتمع والدولة والسيادة والحقّ والثروة والمفاهيم الرئيسيّة الأخرى في العلوم الاجتماعيّة. كما أنّ المفاهيم الأساسيّة في الفلسفة مثل مفهوم الذات والجوهر والماهيّة وغير ذلك، تندرج ضمن هذه المجموعه أيضاً، إذ على الرغم من أنّها تمتلك وجوداً ذهنيّاً وتتراكم جميعها في أذهاننا الجمعيّة، إلّا أنّها وُلدت نتيجة حاجتنا الطبيعيّة إلى العيش، فضلاً عن أنّها السبب في الكثير من التأثيرات التي تحدث في الطبيعة.

ويمكن درج المفاهيم الأساسيّة والقضايا الرئيسيّة في العلوم

الاجتماعيّة بشكل عامّ ضمن مفاهيم المجموعة الثانية والتي تُعرف بالمفاهيم الثانويّة. وتتناول العلوم الطبيعيّة المفاهيم والقضايا التي تُصَنَّف ضمن مفاهيم المجموعة الأولى والمعروفة بالمفاهيم الأوليّة (الابتدائيّة). وبناءً على ذلك، فإنّ منهجيّة، هذه العلوم تختلف إلى حدّ ما عن منهجيّة العلوم الاجتماعيّة، إلّا أنّه لا مناص من تعميم منهجية إفهام العلوم الاجتماعيّة على العلوم الطبيعيّة، والعكس صحيح كذلك، لأنّ الاختلاف الموجود بين منهجيّة كلّ منها ناجم في الحقيقة عن الاختلاف بين المفاهيم الرئيسيّة والقضايا المهمّة والأساسية لتلك المفاهيم. لكنّ الاختلاف المذكور مرتبط بشكل تلقائي بالاختلافات الموجودة في المراتب الأنطولوجيّة الخاصة بمجموعتَيْ المفاهيم الأوّليّة والثانويّة.

وفي ضوء ما سبق نقول، بما أنّ المفاهيم الأوّلية يغلب استعمالها في العلوم الطبيعيّة، وهي المسؤولة عن الموجودات الموضوعيّة، وتختلف مرتبتها الأنطولوجيّة عن المفاهيم الثانويّة المستخدَمة في العلوم الاجتماعيّة التي تتناول الموجودات الخياليّة (غير الموضوعيّة)، وكذا العلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة مختلفة عن بعضها البعض، على الرغم من أنّ الاختلاف القائم بين تلك العلوم وبين المرتبة الأنطولوجيّة لمفاهيمهما الرئيسيّة يشير إلى وجود نقطة مشتركة بينهما (كما هي الحال مع جميع المسائل المتباينة)، لذلك، وعلى أساس نظريّة الوحدة في الكثرة والكثرة في الوحدة، لا بدّ من ملاحظة النقاط المشتركة في مفاهيم العلوم وقضاياها وأخذها بعين الاعتبار، والسعي إلى استخدام وتطبيق كلا المنهجيْن في الإفهام والبيان بما يتناسب وموضوع البحث وظروفه وإمكاناته.

ممّا لا شكّ فيه أنّه قد يتعلّق بعض أنواع الجدل والاختلافات التي تطفو على السطح في أحد مجالات المعرفة بين النظريّات

المتنافسة، وتتسبّب في إيجاد آراء وتصوّرات علميّة متباينة، أقول قد يتعلّق الجدل بخصائص وميّزات الباحثين كذلك. وتتأثّر المدركات والإنجازات العلميّة في أيّ فرع من فروع العلم بشكل كبير بالمرتبة الأنطولوجيّة للعلماء والباحثين؛ ومن هنا، فإنّه من الضرورة بمكان التأكيد على تجارب الباحث ومؤهّلاته ومميّزاته الشخصيّة وظروفه الاجتماعيّة والبيئية، بدلاً من التسامح أو التغاضي. وهذا بالضبط ما تحاول الوضعيّة (positivism) إشاعته من خلال تجاهل المميّزات الشخصيّة للباحث أو ظروفه أو مؤهّلاته. إلّا أنّه من المؤكّد أنّ صدقيّة الباحث ومرجعيّة العالِم لهما تأثيرهما الكبير والفعّال على صحّة البحث نفسه، إذن، لا يمكننا استبعاد أو تجاهل ظروف الباحث ومكانته وخصائصه الشخصيّة عند تقييم أو دراسة مدى واقعية مدركاته وصدقيّتها. ولا ريب في أنّ ما يُطالب به أنصار الوضعيّة تحت مظلّة فائدة حرّية البحث أو المعايير أو المؤشّرات الخاصة بالدقة والصحة والصراحة والصدقيّة والتي تستند جميعها إلى إفراغ البحث من قِيَم الباحث أو ذوقه أو ظروفه أو تجاربه أو رغباته، والواقع أنّ مطالبتهم تلك ترقى إلى المستحيل. إذن، لا بدّ من الاهتمام بظروف الباحث والبحث معاً في التعميمات وحالات تعيين الصدقيّة بدلاً من خداع النفس والنظرة السطحيّة تجاه الأساليب المعقّدة لأصحاب القرار للنفوذ في البحوث العلميّة.

وكمبدأ أخير من مبادئ منهجيّة التحقيق والبحث، سنتطرّق إلى الاهتمام الكبير بالتفسيرات العامّة والمذكورة في القرآن الكريم والأحاديث الشريفة المعتَبرة. وفي بحوث العلوم الدينيّة يتمّ التركيز على القضايا الدينيّة باعتبارها منشأ الفرضيّات. ويمكن أن تتحوّل الفرضيّات التي تنبثق عن مناشئ القضايا الدينيّة إلى نظريّة أو قانون علميّ شريطة أن تثبت صحّتها بواسطة الاختبارات التجريبيّة المتكرّرة، ليتمّ استخدامها بعد ذلك في تفسير الوقائع الاجتماعيّة أو

الطبيعيّة والتنبّؤ بالحوادث الأخرى. غير أنّ التركيز على النصوص الدينيّة كمصدر أساسيّ أصيل ومُعتَمَد للعلم يمكن أن يشكّل أرضيّة جديدة للبحث في القوانين العلميّة والنظريّات التي تتعلّق بالتفسيرات أو البيانات العامّة.

وممّا لا شكّ فيه أنّ النظرة الإسلاميّة التي نروم الاعتماد عليها في تقديم بعض التفسيرات الموسّعة تمثّل بالنسبة إلينا قانوناً علميّاً ذا دلالة. ومع أنّ المواضيع التجويزيّة والأوامر والوصايا الأخلاقيّة والفرائض الدينيّة، وكذلك التفسيرات المهمّة الخاصة بعالم الوجود والحوادث الميتافيزيقيّة، أقول ومع أنّ تلك المواضيع تحتلّ الجزء الأعظم من النصوص الدينيّة ولا سيّما القرآن الكريم، إلّا أنّ بعض العبارات التي تتضمّنها تشكّل توضيحاً أساسيّاً أو قانوناً شاملاً في تفسير الأحداث. نأخذ على سبيل المثال الآية التي تقول: ﴿...إِنَّ ٱلْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا۟ قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوٓا۟ أَعِزَّةَ أَهْلِهَآ أَذِلَّةً ۖ وَكَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ ﴿٣٤﴾﴾[1]، حيث تشير إلى احتمال وقوع بعض الأحداث بعد انهيار حكومة مركزيّة قويّة ما. ويمكن اعتبار الآية المذكورة قانوناً علمياً من ضمن قوانين العلوم الاجتماعيّة الأخرى. كما يمكننا أيضاً من خلالها تفسير الأوضاع الاجتماعيّة التي تقع في بعض المجتمعات وفقاً للمبدأ أو القانون الذي تتضمّنه.

ويبدو أنّ الآية التالية: ﴿ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ ٱلرِّبَوٰا۟ لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ ٱلَّذِى يَتَخَبَّطُهُ ٱلشَّيْطَٰنُ مِنَ ٱلْمَسِّ... ﴿٢٧٥﴾﴾[2] هي الأخرى تشير إلى حالة عامّة للنتائج والعواقب الاجتماعيّة التي قد تنجم عن تطبيق بعض النماذج أو المبادئ الاقتصاديّة في المجتمع، وبالإمكان

---

(1) سورة النمل: الآية 34.

(2) سورة البقرة: الآية 275.

استخدامها في تفسير بعض الحوادث الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة على حدّ سواء. بل ونستطيع الاعتماد على هذا التفسير العامّ للآية للتنبّؤ بالكثير من الأوضاع التي قد تحدث في المستقبل. وهكذا، يمكن الاستفادة من أجزاء كثيرة من النصوص الدينيّة كقوانين علميّة ـ وليس كفرضيّة مسبقة للفرضيّات غير المسلَّمة ـ والقيام بالعديد من البحوث المختلفة لغرض دراسة الأدلّة التفسيريّة لمثل تلك القوانين إزاء الحوادث المتنوّعة، أو القيام ببحوث تعيننا على التنبّؤ بالظروف والحوادث الاجتماعيّة من خلال القوانين العامة المذكورة كمقدّمة لبعض القياسات الكبرى.

2) مبادئ العمل

تعالج عمليّة التربية والتعليم مجموعة من النشاطات والفعاليّات الرئيسيّة والهادفة التي تتبلور بواسطة المجتمع، غير أنّ ضمان صحّة الفعاليّات التربويّة ودقّتها مرهون بتوفّر سلسلة من المبادئ الإرشاديّة. وتُعتبر المبادئ الإرشاديّة لنشاط التربية والتعليم قضايا تجويزيّة تعمل على هداية وتوجيه عمليّة رسم السياسات والبرمجة والإجراءات التربويّة، والإشراف عليها جميعاً والتنسيق في ما بينها. ولا ريب في أنّ أهداف عمليّة التربية والتعليم تشكّل بحدّ ذاتها أهمّ عامل للانسجام والتنسيق بين الإجراءات التربويّة، وعليها تقع مسؤوليّة التوجيه الأساسيّ للفعاليّات والنشاطات التربويّة. بمعنى، أنّ الأهداف التربويّة هي نفسها تعدّ من أهمّ المبادئ التوجيهيّة لمسيرة التربية والتعليم، حيث يعتقد الكثيرون بأنّ تطبيقها والعمل بموجبها يوفّر فرصة وإمكانيّة لتربية الإنسان المطلوب وإقامة المجتمع المنشود. ولهذا، لا بدّ هنا من تقديم تفسير إجماليّ وتصوّر واعٍ نسبياً حول الإنسان والمجتمع المطلوبيْن.

ويبدو أنّ تعريف *الإنسان المنشود* (أو *الإنسان الكامل*) الذي

يمتلك هويّة منشودة كذلك، هو تعريف لا يترادف مع (الإنسان الكامل)، لأنّنا وإن اعتبرنا الإنسان الكامل هدفنا وشعارنا في مجال الدين والعرفان، إلّا أنّ ما يمكنه أن يكون هدفاً قابلاً للوصول والتحقيق بالنسبة إلى الأنظمة التعليميّة والنشاطات والفعاليّات التربويّة، هو تعريف الإنسان المنشود الذي يُشار إليه في أدبنا الدينيّ باسم (*الإنسان العادل*) و(*المؤمن*) و(*التقيّ*) و(*الصالح*) وغير ذلك. ولكن، في الحقيقة، إنّ هذه المفاهيم تشير في حدّ ذاتها إلى المقامات المختلفة والمراتب المتعدّدة والدرجات المتفاوتة، وبذلك، فهي لا تقتصر إطلاقاً على مستوى معيّن أو خاصّ أو ذي مواصفات معروفة.

وبالنظر إلى المكانة المرموقة التي تحتلها (**التقوى**) والأهميّة الكبيرة التي تنطوي عليها في تفسير الأهداف التربويّة وبيانها، يبدو أنّ الإنسان صاحب الهويّة المنشودة، أو الإنسان المنشود، هو نفسه الإنسان *المتّقي*. والمقصود بالإنسان المنشود هو *ذلك الشخص الذي يدرك حضوره ويَعي وجوده على الدوام في حضرة الله سبحانه وتعالى*، وهو *الإنسان الذي يعتبر عمليّة الخلقة عمليّة مستمرّة ومتواصلة وقائمة بإذن الله عزّ وجلّ، وهي الكفيلة بالإبقاء على كلّ وجوده وكماله*. وكلّ ما يمتّ بصلة إلى الخير والصلاح والراحة والسعادة يَصل إلى ذلك الإنسان عن طريق عمليّة الخلقة المستمرّة تلك. وعلى هذا، فإنّ الإنسان المنشود يسعى إلى التقرّب إلى الله (**الْحَيُّ الْقَيُّومُ**) لإكمال وجوده واستمراره، وكلّه ثقة بأنّ الحصول على مرضاة الله سبحانه وتعالى هو شرط سعادته، كلّ سعادته. ويعتبر الإنسان المنشود نفسه وكلّ موجودات العالم آيات متنوّعة وظهورات متكثّرة للحقّ تعالى، ولذلك، فهو يُصنّف تلك الآيات والظهورات بحسب قدرتها على انعكاس الحقيقة وإظهارها.

ولا يقتصر اهتمام الإنسان المنشود وتعلّقه بالأشياء فقط بل

وكذلك بالأفراد الذين يعكسون الحقيقة كلّ حسب قدرته وقابليّته ومقدار تقرّبه أو ابتعاده عن الله سبحانه الذي يمثّل كامل الحقيقة وذات العالم وباطنه. ويَعي الإنسان المنشود مقامه ومنزلته بين الموجودات الأخرى وفي حضرة الله عزّ وجلّ، لذلك نراه يسعى إلى اكتساب العلوم والقيام بالإصلاحات من أجل تحسين مقامه وتطوير منزلته، ويحاول باستمرار توسيع دائرة معلوماته ومدركاته بشأن العوامل المانحة لوجوده وبقائه وتلك التي تحول بينه وبينهما، وكذلك العوامل المؤثّرة في رُقيّ وجوده (وكماله)، ونلاحظ أنّه (أي الإنسان المنشود) في حالة تعامل وتفاعل مستمرّ وعمليّة واعية وهادفة مع بيئته الطبيعيّة والاجتماعيّة. وهو يكره الانفعال والانزواء في مقابل العوامل البيئية، أو التوقّف أو السكون أو التشتّت أو الفراغ أو التفاهة، إضافة إلى هروبه وتجنّبه العوامل المانعة لوجوده. كما أنّه يحدّد مصالحه وفقاً للفضائل التي تمثّل أدوات تقرّبه من الله عزّ وجلّ. وعلى الرغم من أنّ هذا الإنسان لا يتوانى عن الاستفادة من كلّ ما من شأنه أن يُقرّبه إلى الله تعالى، إلّا أنّه لا يعتبر الآخرين (من الأفراد) أو الأشياء أو الطبيعة أو المجتمع وسيلة من الوسائل التي تمكّنه من الوصول إلى أهدافه ومنافعه الشخصيّة، بل على العكس من ذلك، فهو يسعى للحصول على مرضاة الله من خلال خدماته التي يقدّمها لبقيّة مخلوقات الله والتضحية من أجلهم.

وباستطاعة مجموعة من الأفراد الذين يمتلكون الهويّة المنشودة بناء *المجتمع المنشود* (المجتمع السليم) القائم على أساس العلاقات الأنطولوجيّة والعدالة. وهذا الإنسان المنشود ليس عادلاً فحسب، بل ويُطالب بالعدالة كذلك، ويُضحي بنفسه وبمصالحه كلّها من أجل تثبيت أُسس العدالة وقواعدها. ويتألّف المجتمع المنشود بالطّبع من الأفراد المثاليّين المنشودين الذين يقيمون علاقاتهم بناءً على

العلاقات الأنطولوجيّة. وكما أشرنا قبل هذا، فإنّ هذه الروابط أو العلاقات موجودة بشكل طبيعيّ بين الأفراد، لكنّها تتعرّض للتغيير بسبب تغلّب المصالح الذاتيّة. وتُعتبر العلاقات الاجتماعيّة منشأ صيرورة وتشكّل هويّة الأشخاص لأنّ هويّة كلّ شخص تكتسب موضوعيّتها في ضوء علاقته بالآخرين (الأفراد والأشياء والمؤسّسات). ويقوم كلّ فرد بتعريف نفسه استناداً لِما يراه الآخرون منه، ويُدرك ذاته وفقاً لأوجه الشّبه والاختلاف والخصائص والمميّزات الموجودة بينه وبينهم، ويمنح هويّته الموضوعيّة المطلوبة بناءً على علاقاته بهم.

وهنا، نجد أنفسنا أمام وضع مُعقّد، فمن جهة لا يمكن إقامة المجتمع المنشود (السليم) إطلاقاً إلّا على يد الأفراد الأكفّاء، ومن جهة أخرى، فإنّ الهدف من (إقامة) المجتمع المنشود هو إيجاد الأرضيّة المناسبة لتطوّر الهويّات الجيّدة والمطلوبة. لكن تبقى العلاقات والروابط الواعية والهادفة بين أفراد المجتمع المنشود، قائمة على أساس القِيَم والفضائل التي تمثّل وسائل ووسائط تُقرّب كلّ فرد من أولئك الأفراد إلى الله عزّ وجلّ. ولا شكّ في أنّ إرساء دعائم العدل والقسط اللذين يُشار إليهما في القرآن الكريم على أنّهما هدف الرسالة الإسلاميّة، يظلّ القيمة النهائيّة نفسها التي يتبلور المجتمع المنشود من أجل تحقيقها. ويتضمّن المفهوم اللّغويّ لـ (*العدالة*) وهو «*وَضعُ الشّيءِ في مَوضِعه*»، يتضمّن هو الآخر مفهوماً يُشير إلى إدراك (الوضع) وتحسينه وتطويره، فلكلّ شيء وضعه ومكانته الخاصّة به، والعدالة تعني الاهتمام بذلك الوضع ومراعاة تلك المكانة.

وعندما يكون الهدف من عمليّة التربية والتعليم هو معرفة الوضع الوجوديّ للأشخاص وإصلاحه وتحسينه، واعتبار ذلك وسيلة يُراد بها التقرّب إلى الله سبحانه وتعالى، فلا بدّ إذاً من تهيئة الأُسس

وتنظيم العمليّات حتى يتمكّن أولئك الأشخاص من إدراك وضعهم والشعور والإحساس به، وبالتالي تشجيعهم على إصلاح أوضاعهم. ولكن لمّا كانت معرفة الوضع وإصلاحه يحدثان بشكل تدريجيّ، لذا، يجب أوّلاً تعريف المبادئ التي تُحدّد السياسة التربويّة وتضع برامجنا وفعاليّاتنا بُغية تنظيم تلك الأُسس والعمليّات، وذلك وفقاً للمبادئ التي تمّ تعريفها قبل هذا.

وعليه، فإنّه بالإضافة إلى الأهداف التربويّة فإنّ المبادئ التربويّة كذلك تلعب دوراً قياديّاً في جميع العمليّات الخاصّة بالبرمجة والفعاليّات التربويّة المتعلّقة بنا. ولا بدّ لنا من الالتزام بالمبادئ المطروحة هنا خلال دراستنا التربويّة، وتعيين الأولويّات التربويّة، وتنظيم نوع التعلّم ومقدار ما يستلزمه من الفعاليّات، والتنبّؤ بالفُرص التربويّة المناسبة، واختيار المضمون التعليميّ وتطبيق الأساليب التربويّة وتشخيص العوامل الدخيلة، والتنبّؤ بالعوارض والنتائج، وتحديد المعايير والمؤشّرات والأساليب الخاصّة بالتقييم، وتعيين الاتّجاهات العامّة للبرمجة الدراسيّة والتعليميّة، وتحديد كيفيّة الرقيّ الاجتماعيّ، وتشخيص زوايا وأركان المسؤوليّات التربويّة، وتنظيم المشاركات والمساهمات الاجتماعيّة، ورسم الاتجاهات الإداريّة والأولويّات والأساليب المتعلّقة بتخصيص الموارد وغير ذلك.

على أساس ذلك، لا بدّ لنا من الاعتماد على مجموعة معيّنة من السياسات والبرامج والإجراءات التربويّة، وتنظيمها بشكل يمكن معه إيجاد أرضيّة صلبة يستطيع من خلالها المتعلّمون معرفة عناصر أوضاعهم والتحضير لما وراء الوضع لجعلهم أكثر مسؤولية وحساسيّة تجاه أوضاعهم، وإبعادهم عن كلّ ما يمكن أن يتسبّب في غفلتهم أو نسيانهم. وينبغي لتلك الإجراءات التربويّة أن تكون قادرة على خلق روح التغيير والإصلاح لدى المتعلّمين، واختيارهم للمعايير المناسبة،

وتنظيم الأجواء الملائمة والبيئة الطبيعيّة والعلاقات الاجتماعيّة، والعمل على إزالة أيّة بنية أو حركة عمليّة تتعارض مع الأهداف المذكورة أو إعادة صياغتها.

وقبل الدخول في شرح تفاصيل مبادئ التربية والتعليم، يتوجّب علينا التذكير بثلاث نقاط مهمّة، هي:

1 ـ تتعاطى المبادئ مع بعضها البعض بشكل مُعقّد جداً، بالإضافة إلى تعاطيها وارتباطها بالأُسس والأهداف، وغالباً ما نلاحظ وجود تكامل بين مبدأين أو أكثر.

2 ـ تتضمّن المبادئ قضايا تجويزيّة وتتعامل من خلال مصطلحات معيّنة مثل (يجب) أو (لا بدّ).

3 ـ إنّ المبادئ المذكورة موجّهة إلى المتعلِّم بشكل خاصّ إلّا في بعض الحالات التي يكون فيها واضعو البرامج والمسؤولون عن النظام التعليميّ هم المَعنيّين بالأمر.

هذا، وتشتمل مبادئ التربية والتعليم الأساسيّة على ثلاثة مبادئ أخرى رئيسيّة هي: الحياة والوحدة والتغيير، وكلّ مبدأ منها يتفرّع بدوره إلى مبادئ ثانويّة أخرى.

2 ـ 1 ـ مبدأ الحياة

يجب على المتعلّمين، ضمن فعاليّاتهم في التعلّم، طرح تفسير للوجود يتضمّن معنى واحداً يشمل جميع الموجودات، واحترام الوجود والاستفادة من الفرص التي تقدّمها لهم التجلّيات الوجوديّة على اختلافها. كما عليهم أيضاً احترام وجودهم، وبذل كلّ ما لديهم من أجل المحافظة عليه. ولا بدّ للمتعلّمين من معرفة العوامل المؤثّرة في الحفاظ على وجودهم، وإعلاء مرتبتهم، والسعي للحصول على تلك العوامل. وقبل كلّ شيء، عليهم معرفة وتحديد العوامل التي تهدّد

وجودهم، والبحث عن السُبُل التي تعينهم على تجنّبها أو مواجهتها. إضافة إلى ذلك، ينبغي عليهم وقاية أنفسهم من كلّ ما يمكنه أن يهدّد وجود الآخرين، والقيام بكلّ ما من شأنه أن يحافظ عليهم.

من جانب آخر، ينبغي للمتعلمين أن يُبدوا رغبتهم الشديدة، ويدركوا تلك الرغبة من أعماقهم لنيل الخلود، وأن ينظّموا رغبتهم الذاتيّة تلك وفقاً لمبدأ الفناء الذاتيّ لعالم الطبيعة والبقاء الذاتيّ للعالم الروحانيّ، من خلال فهمهم الدقيق للحدود والقيود والإمكانيّات التي يمتلكونها. والواقع أنّ نسبة الوجود لجميع الأشياء بالمعنى نفسه تنطوي على نظرة حيّة، في الوقت ذاته تتعارض مع مبدأ تقسيم الموجودات إلى أحياء وجمادات. إذن، لا بدّ من وضع مساحة كافية في البرامج التربويّة لغرض استيعاب البحوث النقديّة إزاء ما يُقال في العلوم الطبيعيّة بشأن تصنيف الموجودات إلى أحياء وجمادات، وكذلك للتعاليم الدينيّة التي تتحدّث عن الحياة الشاملة. ويجبّ كذلك إبعاد عنصر الاحتكار في طرح البحوث العلميّة، وتجنّب وضع الدروس التي تحاول الترويج لبعض النظريّات الساذجة التي تفتقد الخبرة، كما هي الحال مع نظريّة **داروين**[1].

---

(1) تشارلز روبرت داروين Charles Darwin (١٨٠٩ ـ ١٨٨٢م): عالم طبيعة إنكليزي مشهور بوضعه نظريّة النشوء أو التطوّر (Evolution Theory) التي تقول إنّ كلّ أنواع الكائنات الحيّة نشأت من أصل مشترك، وأنّ الطريقة التي تتغيّر بواسطتها مجموعات الأحياء تُسمّى *الاختيار أو الانتقاء الطبيعيّ* (Theory of Natural Selection) للأصلح الذي يستطيع التكيّف مع محيطه وبيئته أكثر من غيره؛ وأنّ بعض الكائنات تتكيّف أكثر من غيرها بسبب الاختلافات الطبيعيّة الناجمة عن تغيّرات في الجينات. ويمكن لبعض الاختلافات أن تجعل الكائن ينجح أكثر في التكيّف ممّا يمنحه فرصة أفضل للبقاء، وبالتالي توريث جيناته للأجيال اللّاحقة. هذا، وتعترف مُعظم الأوساط العلميّة تقريباً بنظريّة التطوّر التي ظلّت تشكّل أساس نظريّة التطوّر الطبيعي الحديثة. [المترجم].

واستناداً إلى (*مبدأ الحياة*)، لا بدّ من توفير فرصة للبحوث النقديّة حول اقتصار المعايير والمعالم الحياتيّة على التغذية والنموّ والتكاثر، وفي الوقت نفسه البحث ـ من وجهة النظر النقديّة ـ في أسباب اقتصار بعض الفعاليات والنشاطات الحيويّة على الإنسان دون غيره من المخلوقات الأخرى، كالنّطق والسّمع والبصر وامتلاك الهدف والحبّ والكراهية وغير ذلك، ومناقشة التعاليم الواردة في القرآن الكريم التي تنسب العلامات الأخيرة إلى جميع الموجودات ما عدا الإنسان (وخاصّة الكفّار والطُغاة).

ووفقاً لمبدأ الحياة كذلك، ينبغي أن يكون احترام الطبيعة والحفاظ عليها موازياً لمكانتها وأهميّتها عند الله سبحانه وتعالى، والعمل على تجنّب التصرّفات النفعيّة والمصلحيّة التي تؤكّد على استغلال الثروات والطاقة بأبشع الصور. يجب اعتبار الطبيعة شخصاً محترماً ذا مكانة وحدود محترمة أيضاً، والاهتمام بإعمارها والمحافظة عليها[1]، وينبغي كذلك التآلف والتعاطف معها، والسعي إلى التعلّم وأخذ العِبَر منها والاستمتاع بها، واتّباع الإنصاف والعدل في الاستفادة من نِعَمها، وتسخير إمكاناتها بحسب الحاجة الحقيقيّة، وعدم الإسراف أو التبذير في ذلك.

2 ـ 2 ـ مبدأ الحوار

يُعتبر *مبدأ الحوار* أحد أركان أصالة الوجود والوحدة التشكيكيّة للوجود ومساوقة العلم للوجود. وكما بيّنا في بحثنا حول الأُسس والمبادئ، فإنّ علم الوجود في الدين الإسلاميّ يقدّم لنا صورة واضحة عن العالم ـ تختلف عن الصورة التي تقدّمها الفلسفة والعلم الحديثان ـ إذ ليس العالم مقبرة كبيرة بل هو مليء بالحيويّة والحياة

---

(1) قال تعالى: ﴿...هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [سورة هود: الآية 61].

والنشاط. وقد صرّح القرآن الكريم مراراً وتكراراً، وأكّد على قيام كلّ الموجودات بالتسبيح لله عزّ وجلّ، سواء أكانت في السماء أم في الأرض. وبعد أن يشير إلى تسبيح جميع المخلوقات، نراه يدعونا نحن كذلك إلى مشاركة تلك المخلوقات في التسبيح لله تعالى. وتحاول نظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول مساوقة العلم للوجود تفسير التسبيح الجماعيّ وتهيئة أرضيّة مناسبة لتقديم صورة واضحة المعالم بشأن العالم الحيّ القادر على الكلام والحوار، وذلك من خلال الأشياء الحيّة التي تحاول إظهار وبيان ذواتها، وكذلك عبر التعامل والتفاعل والمطالعة والمشاهدة.

ويركّز مبدأ الحوار على التفاعل مع الطبيعة والتعامل معها بواسطة الكلام والحوار، واستناداً إلى هذا المبدأ لا بدّ للمتعلّمين، أن يعتبروا العلم مُيسّراً ومُتاحاً لجميع الموجودات من دون استثناء، والأخذ بعين الاعتبار التخاطب الشامل والحوار الجماعيّ لكلّ الموجودات ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ ۝١﴾[1] والاهتمام بهذه المسألة. وينبغي للمتعلّمين أيضاً المشاركة الفعّالة في هذا الحوار والتخاطب الجماعيّ الشامل القائم في العالم بأسره ﴿سَبِّحِ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى ۝١﴾[2]، وتحديد وتشخيص النّقص ومواطن الضّعف في إدراكهم وبيانهم والعمل على محوها وإزالتها. وعليهم كذلك أن يفهموا أنّ سلوكهم وتصرّفاتهم وكلامهم والنتائج المتمخّضة عن كلّ ذلك إنّما هي نوع من أنواع الحديث والكلام، ولذلك فقد تسمعه المخلوقات في أيّة لحظة. ومن الضروريّ اعتبار الظواهر بمثابة أجهزة معلوماتيّة ناقلة للأخبار،

---

(1) سورة الجمعة: الآية 1.

(2) سورة الأعلى: الآية 1.

وملاحظة الشّرور والبلايا بل وجميع الأحداث التي تقع في حياتنا على أنّها عمليّات يُراد بها التقييم والمراجعة.

وبما أنّ العلم يتناول المسائل الدقيقة والصغيرة الخاصّة بالطبيعة الكبيرة الجبّارة، فإنّ من الأهميّة بمكان اعتماد هذا الأسلوب ومواصلته، والتركيز من خلاله على بواطن الأشياء بدلاً من ظواهرها. ولا شكّ في أنّ مبدأ الحوار المذكور له توصياته ونصائحه وإرشاداته للمتعلّمين الذين هم خبراء المستقبل وعلماؤه، وكذلك الحال بالنسبة إلى العاملين في مجال العلم والمختصّين والعلماء الذين يقومون بإيجاد المعارف العلميّة وإنشاء البنية العلميّة للنظام التعليميّ، حيث ترتكز تلك التوصيات والإرشادات بالطّبع على رفض احتكار المنهجيّة. ويقتضي مبدأ الحوار قيام المفكّرين بالاستعانة بجميع الوسائل العلميّة التي تستند إلى المشاهدات الموضوعيّة والعرفانيّة، والنتائج العمليّة، والانسجام والمطابقة مع العلوم المقبولة والمُعتَرَف بها، والمصادر الموثوقة.

في سياق متّصل، يجب على المختصّين ومؤلّفي الكتب العلميّة وواضعي المناهج الدراسيّة، تجنّب تحليل العقل إلى المنطق أو الفلسفة أو العلم، والتركيز على مراتب الإحساس والخيال والبرهان والشهود، إضافة إلى تهيئة الأُسس اللّازمة للبحوث النقديّة المتعلّقة بجوهر المعرفة وماهيّتها ومفهوم العقلانيّة، وفي المقابل، ينبغي على العلماء أن ينظروا إلى الطبيعة كرموز وعلامات واضحة للحقيقة، والاجتهاد في كشف أسرار الظواهر والأحداث التي تقع فيها، ما سيدفعهم إلى استخدام أسلوب الإفهام إلى جانب أسلوب البيان والتوضيح لمعرفتها على حقيقتها. وفي الإطار عينه، لا بدّ لمؤلّفي الكتب والمسؤولين عن وضع المناهج والبرامج الدراسيّة من أن ينظروا إلى الطبيعة باعتبارها ظاهر العالم وصورته المتجلّية،

وملاحظة امتلاك هذا العالم لوجهَيْن آخرَيْن يمثّلان باطنه، وهما عالم المثال وعالم العقل، وكذلك توفير الإمكانات وتهيئة السُبُل التي تضمن الاتّصال بعالمَيْ العقل والخيال، ثمّ تطوير المهارات والوسائل الضروريّة التي تساعد على الخيال والتعقّل، إلى جانب زيادة المهارات والوسائل المذكورة للمشاهدات العينيّة.

وفي مجال العلوم، ينبغي تجنّب النظرة الذاتانيّة الكونيّة (أي النّظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً مستقلاً في موازاة الإله أو يكاد)، والتعالي والأنانيّة إزاء الظواهر ككلّ، وتفادي الوقوع في شباك الذاتانيّة في نظريّة المعرفة (أي الفصل بين الموضوع «*sujet*» والشيء «*objet*»)، والاهتمام بدلاً منها بالمشاهدات الثنائيّة المتقابلة (أي مشاهدة الإنسان لغير الإنسان وبالعكس)، والتأكيد على الفلسفة التأويليّة (Hermeneutics) بين الإنسان والظواهر (كطرفيْ حوار). كما يجب النّظر إلى سلوك الظواهر الطبيعيّة والأحداث التأريخية وحوادث الطبيعة باعتباره لسان حالها وكلامها، وهو كلام جدير بالاستماع والإصغاء.

2 ـ 3 ـ مبدأ الحضور

يجدر القول إنّ من واجب المتعلّمين ـ خلال عمليّة تعلّمهم ـ أن يصلوا إلى حالة من الإدراك تمكّنهم من الإحساس بحضور الله العالِم القادر سبحانه على الدوام، وفي كلّ مكان يكونون فيه، وإبعاد كلّ فكرة قد تجول في أذهانهم ويُخيّل إليهم من خلالها أنّهم غرباء عن الله سبحانه وتعالى. وينبغي عليهم كذلك أن يحافظوا على حرمة حضورهم في حضرة الحقّ عزّ وجلّ، والتخلّي عن أيّ علاقة تستند إلى فكرة مطالبة الله سبحانه بالحقوق، وأن يكون ارتباطهم به تعالى مبنيّاً على أساس الاحترام والتقدير والشّكر، والعمل على تطوير مثل هذا النوع من الارتباط. وعليهم من جانب آخر الحصول على تفسير للقدرة المطلقة لـ ﴿ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُۚ﴾ التي تشمل ارتباط الوجود وحركة

العالم بأسره به عزّ وجلّ، وأن يفقهوا ويعترفوا بفقرهم التامّ وفقر جميع الموجودات في هذا العالم، وإدراك فقر العالم والإنسان الذاتيّ بالفطرة، وتبعيّتهم ورجوعهم إلى﴿ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ﴾، والحذر من الغفلة الناجمة عن النظرة التعدّدية وطردها من أذهانهم.

2 ـ 4 ـ مبدأ الفائدة (المنفعة)

يجب على المتعلّمين أن يتوصّلوا إلى إدراك واضح وبيّن بشأن *المنفعة* أو *الفائدة* من خلال معرفتهم لقيمة الوجود وأهميّته. ويتطلّب فهم المتعلّمين إيجاد معنى خاصّ للمنفعة يعترف بفناء الحياة الدنيا، والإيمان بأنّ خلودنا إنّما يكون في الآخرة، وأنّ هذه الأخيرة ﴿لَهِىَ ٱلْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴿٦٤﴾﴾، إضافة إلى اعتبار الدنيا وسيلة وأداة ومقدّمة ومزرعة للآخرة ﴿حَرْثَ ٱلْآخِرَةِ﴾، ويعلموا أنّ بالإمكان تعريف المنفعة في إطار واسع يتجاوز إطار العالم المادّيّ والاجتماعيّ الذي نعرفه. وأمّا إسناد الوجود وجميع تجلّياته إلى الله عزّ وجلّ وهو (**الْحَيُّ الْقَيُّوم**) و(**الْعَلِيم**) و(**الْقَدِير**) و(**النُّور**) و(**مَالِكَ الْمُلْك**)، فيلهِمُنا نوعاً آخر من التصنيف لمفهوم المنفعة، وهو مفهوم يتّخذ من رضا الحقّ تعالى قاعدة وأساساً يرتكز عليهما.

ووفقاً للمعادلة الجديدة أعلاه، لا بدّ من تحديد نَفع كلّ عامل من العوامل بحسب طاقته في كسب مرضاة الحقّ والتقرّب للساحة الإلٰهيّة. على سبيل المثال، قد يكون الدّعاء بالخير أكثر منفعة وفائدة من اكتناز الثروات، فالصدقّ والإنفاق مثلاً يُعتبران نافعيْن بينما لا يكون الرّبا كذلك. ومن خلال هذه النظرة، كلّما تسبّب التطوّر التقنيّ في إيجاد أزمة بطالة، كانت الخشية والترقّب والانحطاط الأخلاقيّ وهي بالتأكيد ما يُهدّد أمن واستقرار الأُسرة، ويزيد من الانحلال الاجتماعيّ والإصابة بالضعف والوهن والكسل، فمثل ذلك التطوّر لا يُعدّ مفيداً إطلاقاً حتى وإن أدّى إلى تنامي الثروة الوطنيّة.

ولا بدّ من أن يكون المُفكّرون مُنفتحين إزاء تفسير مفهوم المنفعة المرتكزة على المفاهيم الاعتباريّة للثروة والسلطة (التفاخر والتكاثر)، وإعادة صياغة تعريفها بدلاً من الاحتكار والجشع. ويجب على أولئك المُفكّرين أيضاً بحث مسألة تحليل النفقات / المنفعة وتحليلها ونقدها وفقاً للأساليب المُتّبعة والشائعة، وتقديم تفسير لها بالاستناد إلى مبدأ الحياة وفي إطار هبة الوجود، وذلك من خلال التأكيد على المنفعة باعتبارها نموذجاً للتّرشيد ومعياراً للتقييم، واتّخاذ القرارات بشأن النشاطات والفعاليّات والبرامج. وفي مبدأ الحياة، فإنّ مفهوم المنفعة يرتبط بمقدار الفائدة الناجمة عن المصادر الواهبة للوجود وكذلك مقدار الضرر الناجم عن العوامل المانعة للوجود، إضافة إلى أنّه مرتبط أيضاً بالوضع[1]. وبناءً على العوامل الثلاثة المؤثّرة وهي: 1) المصادر المانحة للوجود؛ 2) العوامل المانعة للوجود؛ 3) الوضع؛ نستطيع صياغة معادلة جديدة خاصّة لحساب الفائدة أو المنفعة، يكون فيها مقدار المنفعة مساوياً لكسر يمثّل التفاضل بين مقدار الفائدة الناجمة عن المصادر المانحة للوجود، ومقدار الضرر الناجم عن العوامل المانعة للوجود، أمّا مقامه فيمثّل عناصر الوضع.

وفي المجال ذاته نقول إنّ على المتعلّمين تكوين حكم ورأي

---

(1) كما أنّ العناصر التي تؤلّف وضع الأفراد تكون مختلفة ومتباينة فإنّ العوامل التي تؤدّي إلى الحفاظ عليهم ورُقيّهم كذلك تكون مختلفة إلى حدّ ما. على سبيل المثال فإنّ وضع المرأة المزارعة في إحدى القرى البنغلاديشية عام (1960م) سيكون مختلفاً تماماً عن وضع مهندس بريطاني يسكن في المدينة سنة (2020م) فضلاً عن الاختلاف الموجود في العوامل المؤثّرة في تطوير وجود ذلك المهندس إلى حدّ ما. ومن هنا لا يمكن تحديد الفائدة بشكل متساوٍ لهذيْن التفسيريْن، ووضع مؤشرات أو معايير مُحدّدة تكون شاملة في الوقت نفسه.

في مسألة فائدة ومنفعة الظواهر والأحداث والعمليّات والبرامج والفعاليّات والنشاطات، إلى جانب معرفتهم الدقيقة بشأن العوامل المؤثّرة في المحافظة على وجودهم وتطويره. ويجب عليهم كذلك تصنيف المصادر الواهبة للوجود والعوامل المانعة له في قائمة المفاهيم الضارّة والنافعة، والاجتهاد في الحصول على المنفعة واكتساب أكبر قدر من الفائدة. وعليهم أيضاً أن يبحثوا في الانتقادات الموجّهة إلى مفاهيم المنفعة والانتفاع والنظريّات التي تتناول تلك المواضيع ليفهموا كلّ ما يلزم في هذا المجال بشكل واضح. ويتوجّب عليهم تقديم تفسير موثوق ومُعتَمَد حول فائدة الظواهر والحوادث الاجتماعيّة من خلال دراسة وبحث النظريّات والمشهور والمقبول من أقوال العامّة، وتحديد فائدة كلّ شيء وفقاً لمقدار تأثيره ونوعه في ما يتعلّق بالحفاظ على وجودهم وتطويره. وينبغي على المتعلمين فهم وإدراك دور الثروة والسلطة كأداتيْن فعّالتيْن، والقبول بمنفعتهما المشروطة. ولما كانت مفاهيم الثروة والسلطة هي مفاهيم اعتبارية، فعليهم تقع مسؤوليّة بحث ونَقد دورهما المصيريّ في جميع مجالات الحياة الاجتماعيّة بما في ذلك بُنية وهيكل المؤسّسات، وإيجاد الآليّات الاجتماعيّة وظهور الحوادث الاجتماعيّة.

2 ـ 5 ـ مبدأ الوحدة

يؤكّد مبدأ الوحدة الذي يرقى الى نظريّة المساوقة بين الوحدة والوجود **لصدر الدين الشيرازي**، يؤكّد على وحدة معرفة الوجود للموجودات واشتراكها مع بعضها البعض. ووفقاً لمبدأ الوحدة، يجب على واضعي البرامج التربويّة الاهتمام بالعوامل المشتركة الموجودة بين المُتعلّمين بدلاً من التركيز على الاختلافات القائمة بينهم. لكنّ ذلك لا يعني تجاهل الفروقات إذا ما أخذنا بعين الاعتبار مسألة

الوحدة التشكيكيّة التي تمثّل ثمرة نظريّة الوحدة في الكثرة، بل على العكس من ذلك، لا بدّ من ملاحظة الاختلافات والفروقات وتفسيرها وبيانها في إطار المشتركات أيضاً. ولا شكّ في أنّ اشتراك المتعلّمين في الوجود والبنية الوجوديّة ـ ونقصد بها مراتب النفس والحيثيّات الثلاث التي أشرنا إليها سابقاً ـ لا شكّ في أنّ ذلك سيؤدّي إلى أن تكون احتياجاتهم ومميّزاتهم وخصائصهم وكلّ ما يُهدّدهم، وأيضاً فُرَصهم وعوامل الضعف والقوّة فيهم، متشابهة كذلك، ويُضاف إلى هذا المجال التشابه النسبيّ في السعادة والمصير اللذان سيواجهونهما جميعاً، وهذه النقاط المتشابهة ستوفّر لهم الأرضيّة المناسبة لعرض الفرص التربويّة المشابهة، والاستفادة من برنامج تربويّ موحّد مشترك يحمل لهم أهدافاً مشابهة كذلك. ومع أخذ ميزة التشكيك في هذا النوع من الوحدة بعين الاعتبار، لا بدّ من وضع البرامج التربويّة الخاصة التي تتناسب والاختلافات أو المميّزات الموجودة في كلّ مجموعة من المتعلّمين[1].

وفي الإطار عينه لا بدّ من وضع البرامج التربويّة، وتنظيم فرص التعلّم، واستخدام أساليب التدريس، واختيار وكتابة المضمون التعليميّ، وتحديد المعايير والآليات الخاصة بالتقييم وغير ذلك، لا بدّ من وضعها بحيث لا يتمّ من ناحية تجاهل أو نسيان الفروقات الموجودة بين المتعلّمين، ومن الناحية الأخرى يكون بإمكانهم ملاحظة التنوّع والكثرة في الأشياء والموجودات من منظار الاشتراك والوحدة في الوجود، لا أن يهملوا ذلك التنوّع، ويتجاهلوا تلك

(1) كنّا قد بيّنا سابقاً أنّ مفهوم الاختلافات أو الفروقات الفرديّة يشبه مفهوم الفرديّة من حيث الغموض، وأخذ الفروقات بعين الاعتبار سيضطرّنا في أحسن الحالات إلى تصنيف الأفراد في قائمة الجماعات الأكثر ذكاءً وفطنة.

الاختلافات، أو يغفلوا موضوع الوحدة والشموليّة والقُرب والعلاقة المتبادلة بينهم. بل يجب اعتبار التنوّع كمبدأ ثابت في عمليّة البرمجة التربويّة، ويشمل الاهتمام بالتنوّع في البرامج التربويّة الاهتمام المتساوي والمنسجم بالصفات المشتركة لدى المتعلّمين، والاختلافات الفرديّة الموجودة بينهم. كما يجب أن تكون نتيجة ملاحظة التنوّع في هذه البرامج والاهتمام به هي تجاوز الاختلافات والفروقات الفرديّة، والقفز إلى الأهداف المشتركة. وعلى المتعلّمين أن يركّزوا على مسألة اشتراك الموجودات في الوجود، وإيكال سبب وجود الفروقات إلى الاختلاف في المراتب، ورفض أيّ فصل ذاتي بين الأقسام المختلفة، والنظر إلى الفروقات من منظار الشّبه. ولا بدّ من أن يكون لدى المتعلمين فهم وتصوّر واضحان عن الوحدة، واعتبارها أمراً ذاتيّاً مبدئيّاً وأساسيّاً، وملاحظة الفروقات والاختلافات كأمور مرحليّة وهامشيّة غير أصيلة، إلّا أنّه مع ذلك لا يمكن تجاهلها. أيضاً عليهم أن يمتلكوا تصوّراً واضحاً بشأن أساس التشخّص، وكيفيّة تكوين الهويّة والعناصر المكوّنة لها والعوامل المؤثّرة في هويّتهم، وأن يدركوا أنّهم وحيدون لا نظير لهم وفريدون من نوعهم، وأنّهم يمتلكون مكانة خاصّة ومتميّزة في العالم لا يمكن استبدالها أبداً.

وفي السياق ذاته، لا بدّ للمتعلّمين من معرفة الأوجه المختلفة للتفكيكيّة وبحثها ونقدها. وعليهم كذلك:

1 - تجنّب الفصل الكوزمولوجيّ بين الله سبحانه وبين العالم، وبين الإنسان والطبيعة، وبين المادّة وما وراء المادّة (الميتافيزيقيا)، وبين الدنيا والآخرة، ليتمكّنوا من دراسة وبحث الدنيا في إطار الآخرة والمادّة تحت عنوان الميتافيزيقيا وهكذا، ثمّ الخروج بتقييم لكلّ ذلك.

2 ـ الابتعاد عن الفصل الأنثروبولوجيّ بين الروح والجسم (العقل والجسد)، والباطن والظاهر.

3 ـ تفادي الفصل المعرفيّ بين النظريّة والعمل والعلم والقيمة والمشاهدة والنظريّة، والعلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة، والعلم والفنّ والعلم والإيمان والشعور والعقل والبرهان والشهود.

4 ـ رفض الفصل الاجتماعيّ بين المجالات الخاصة والمجالات العامّة والفرد والمجتمع، واعتبار أيّ نوع من أنواع الفصل أو التمييز بين الدور الاجتماعيّ والدور الأنطولوجيّ، شيئاً باطلاً لا أساس له من الصحّة.

ويجب على المتعلّمين أيضاً أن لا يعترفوا بوجود أيّ نوع من التضادّ أو التمييز بين الحقّ والتكليف أو الاختيار والواجب أو العبادة والعمل.

2 ـ 6 ـ مبدأ التوفيق والتركيب

تقتضي البرامج التربويّة القائمة على فلسفة وحدة العالم ونظريّة المعرفة ونظريّة علم الاجتماع، أن لا تتضمّن تلك البرامج أيّ رؤية تشير إلى استقلال أو انفصال الإنسان أو الموجودات عن الله تعالى. ولا بدّ للمتعلّمين من تصوّر كلّ من الإنسان والظواهر الطبيعيّة والموجودات الميتافيزيقيّة كمخلوقات لله عزّ وجلّ، أو كعلّامة وآية من آياته سبحانه، وعليهم أن يحذروا من محاولة إثبات استقلال أيّ شيء في العالم الطبيعيّ (المادّيّ) أو العوالم الأخرى في ما وراء الطبيعة، أو الخوض في مسألة انفصال تلك الموجودات أو تطابقها، بل اعتبار كلّ شيء عبداً من عباد الله تعالى الغنيّ القادر على كلّ شيء، وأنّه لا سبيل لنفوذ العجز أو الوهن إليه سبحانه.

وبالنسبة إلى البرامج التربويّة يجب عدم الفصل بين المشاهدة والاستقراء من جهة، وبين البرهان والقياس من جهة أخرى، ولا الفصل بين تلكما المجموعتيْن وبين الشهود. ولا بدّ للأنظمة التعليميّة من اعتبار موضوع الإحساس (الشعور) والشهود والرواية والبرهان جزءاً من موضوع متكامل، أو مرحلة من مراحل دورة التعقّل الواحدة، ودراستها بهذا الشكل، ثمّ تقييم المعلومات الحاصلة من تلك الدورة وتحديد صحّتها ووثاقتها، وبعد ذلك العمل على تطوير المهارات الخاصّة بكلّ مرحلة من المراحل المذكورة. ويجب اعتبار (العلم) ـ في البرامج التربويّة ـ حقيقة واحدة ذات مراتب متعدّدة تشتمل على المعرفة (الخبر والبرهان والقبول) والعقيدة والإيمان والسلوك والصفات. هذا، ويقودنا الالتزام بمبدأ التركيب إلى مراعاة المبادئ المهمّة الأخرى في البرامج التربويّة والاهتمام بها. فمثلاً:

1 ـ يجب على البرامج التعليميّة الاهتمام بمواءمة المدركات والنظريّات العلميّة مع المبادئ والمسلّمات الدينيّة ودمج النظريّة مع العمل.

2 ـ لا بدّ للبرامج التربويّة من الاهتمام والتركيز على الجمع بين القواعد والأُسس (المبادئ والآراء الاجتماعيّة)، وبين الهياكل والآليّات الاجتماعيّة.

3 ـ ينبغي أن تتركّز مواضيع البرامج التربويّة على مسألة الاهتمام بالدنيا من أجل الآخرة.

4 ـ يجب على البرامج التربويّة الدعوة إلى الاهتمام بالمصالح والمنافع في إطار القِيَم، والاهتمام بموضوع المناسك في إطار العقائد، وكذلك التركيز على التغيير مع المحافظة على المبادئ (ونبذ النسبيّة والجزميّة أو الدوغماتيّة).

5 ـ لا بدّ لمراكز البرامج التربويّة من التأكيد على تجاوز الفروقات والتكثّر، والتركيز على البنية الواحدة المشتركة.

6 ـ يجب على البرامج التربويّة الاهتمام بالتواصل بين العلوم الحصوليّة والعلوم الحضوريّة، والدّمج بين الأساليب التعليميّة ونظيرتها التهذيبيّة.

7 ـ ينبغي على العلوم التربويّة والبرامج المتعلّقة بها أن تنظر إلى مسألة إرجاع الشهود إلى البرهان وإرجاعهما معاً إلى الوحي المعصوم، بوصفها معرفة معياريّة، ولا بدّ للبرامج التربويّة كذلك من الاهتمام بالفرد والمجتمع، والتركيز على تأثير المجتمع في نشوء الفرد وتكوينه، والأخذ بعين الاعتبار جميع الخصائص والمميّزات الفرديّة في إطار الخصال المشتركة.

8 ـ وأخيراً، يجب على البرامج التربويّة الاهتمام بالدين واعتباره مجالاً واسعاً يشمل جميع البنى والآليّات الاجتماعيّة، والنظر إلى الدين كمصدر لنظام الانتقال الثقافيّ، وأسلوب للسيطرة على العلاقات الاجتماعيّة، والمُحدِّد للمؤشرات والمعايير السلوكيّة والقوانين العامة.

2 ـ 7 ـ مبدأ التغيير والتكامل

يجب على واضعي البرامج التربويّة أن يؤمنوا بالوجود الإنسانيّ المتطوّر كمبدأ إرشاديّ والاهتمام به وفقاً لذلك. فقد ورد في التفسير الذي قدّمه كلّ من مبدأ الحركة الجوهريّة ونظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول العرض العريض لوجود الإنسان، ووضعه القائم على حدود عالم المادّة والعالم المجرّد، ورد أنّ الإنسان هو موجود متكامل ومُبدِع؛ وعلى هذا، لا بدّ من توضيح الضرورة الوجوديّة للتغيير في العالم والإنسان للمتعلّمين. وتقع على المعلّمين والطلاب

على حدّ سواء مسؤوليّة فهم وإدراك الإمكانات الخاصّة بالتغيير وضرورة السيطرة عليها. ولا بدّ من وضع البرامج على أساس نماذج التغيير، وأن تكون البرامج المذكورة قادرة كذلك على إحداث التغييرات في تلك النماذج، وأن توفّر التغييرات البيئيّة أرضيّة مناسبة لقيادة وهداية التغييرات الواعية والذاتيّة السيطرة.

وفي المجال عينه، ينبغي على المتعلّمين الإيمان بإمكانيّة تغيير الهويّة، والاستعداد للسيطرة على التغييرات التي قد تحصل في هويّاتهم، وأن تكون التغييرات السطحيّة والموضوعيّة في السلوك مرتبطة بالتغييرات الجذرّية في النظرة والهويّة، وأن يكون المتعلّم مُدركاً لنماذج التغيير وإمكاناته وقدراته إزاءها. ويجب بيان مدى القدرة على المواجهة الفعالّة مع التغييرات الاجتماعيّة في الأنظمة التربويّة وخاصّة الأسرة والمدرسة، وتحديد نماذج التغيّر الاجتماعيّ وفقاً للتجارب العلميّة والعرض الشامل للتاريخ، ثمّ مراعاة العلاقة بين التغييرات الاجتماعيّة (وخاصّة التغييرات في العلم والتقنيّات)، وبين نماذج التغيير الخاصة بتطوّر المتعلّمين.

في إطار آخر، حريّ بالبرامج التربويّة أن تعمل على تقليل مستوى عدم التكيّف والانسجام بين سرعة التغييرات الاجتماعيّة وشدّتها من جهة، وبين سرعة تغيّر الأفراد وشدّته إلى أدنى حدّ ممكن من جهة ثانية، ولا بدّ للمتعلّمين من أن يدركوا العوامل الظاهرية والخفيّة للتغييرات الاجتماعيّة، وهيمنة هذه الأخيرة على نموذج التغييرات الفرديّة، وأن يستعدّوا لمنع تلك الهيمنة والحدّ منها. وينبغي للبرامج التربويّة أن تشجّع المتعلّمين على مناصرة العلم والتقنيّة من خلال تقليل حالات الخوف والرهبة لديهم والناجمتيْن عن التطوّرات الاجتماعيّة في داخلهم.

إلى ذلك، من الضروريّ السيطرة على العوامل المؤثّرة في

التغييرات الاجتماعيّة (كالهجرة والعلاقات والصناعات) إلى الحدّ المطلوب ووفقاً للمصالح التربويّة. وعلى البيت والمدرسة الاستفادة من التغييرات العلميّة والتقنيّة لأغراض المنافسة التربويّة مع وسائل الإعلام، مع مراعاة التنوّع في البرامج التربويّة التي تسير وفق النموذج الخاصّ بالتغييرات الفرديّة لهما. ومن المعروف أنّ مبدأ التغيير والتكامل يتضمّن ثلاثة مبادئ أخرى هي: *مبدأ الغاية*، و*مبدأ التدرّج والتواصل*، وأخيراً *مبدأ التأثير المتبادل*، وفي ما يلي نقدّم شرحاً موجزاً لكلّ واحد من المبادئ الثلاثة المذكورة.

2 ـ 8 ـ مبدأ الغاية

لا بدّ من تقديم تفسير للتغييرات الحاصلة على مختلف أصعدة الوجود الإنسانيّ في الطبيعة والمجتمع والتاريخ؛ تفسيراً يكون مستنداً إلى الوحدة في إطار (مبدأ) الغاية من الخلقة، والعمل على وضع البرامج الخاصّة من أجل توجيه التغييرات المذكورة نحو الهدف النهائيّة والأصيل في عمليّة التربية والتعليم، وتنظيم العوامل التكامليّة لها. ويجب على المعلّمين والطلاب معرفة الغاية من الخلقة، وضرورة المواءمة بين أهدافهم الشخصيّة والأهداف الاجتماعيّة، وكذلك تحديد تأثير التغييرات الموضعيّة في التغييرات الأنطولوجيّة، وارتباط التكامل الأنطولوجيّ بعناصر الوضع. ولا بدّ من وضع البرامج التربويّة بشكل يمكن معه تنظيم التغييرات الخاصة بالمُتعلّمين على صُعُد المعرفة والنظرة والسلوك والصفات والهويّة، وذلك بهدف إعلاء وتطوير مرتبتهم الأنطولوجيّة. ولا مناص من وضع البرامج التي تكفل توجيه التغييرات التدريجيّة والمتواصلة للأفراد نحو الأهداف التربويّة، وكذلك إيجاد البرامج المتنوّعة والمتناسبة وتطبيقها ضمن إطار الهدف الرئيسيّ والنهائيّة لعمليّة التربية والتعليم، وأن يكون التنوّع في البرامج المذكورة مقتصراً على الأساليب والأهداف

التدريجيّة. ويجب أن يُدرك المُتعلّمون الفروقات الفرديّة والخصال المشتركة بينهم وبين الآخرين، والتعرّف على نماذج التغيير والاختلاف الموجودة لدى الآخرين وتقييمها من أجل إيجاد العلاقة المؤثّرة في ما بينهم، وكذلك المبادرة إلى إصلاح وضعهم وتحسينه.

2 ـ 9 ـ مبدأ التدرّج والتواصل

يشتمل مبدأ *التغيير* كذلك على مبدأ فرعيّ أو ثانويّ يُسمّى بمبدأ *التدرّج* (أو التدريج) *والتواصل*، ولا بدّ من الاهتمام بهذا المبدأ ولا سيّما التغييرات والتطوّرات المتعلّقة بالوجود الإنسانيّ. ويجب أيضاً اعتبار *التغيير المُفاجئ* (أو الفجائيّ) *والمنقطع* أمراً غير أصيل، بل هامشيّ ودخيل، وبناءً على هذا، ينبغي في البرامج التربويّة معرفة نماذج التغيير التدريجيّة والمتواصلة لدى الطلبة، والعمل على إيجاد فرص التعلّم والنشاطات المتعلّقة به وفقاً للنماذج المذكورة. إضافة إلى هذا، لا بدّ من تقييم المُتعلّمين وتصنيفهم بناءً على نماذج التغيير الخاصّة بكلّ واحد منهم، واهتمام البرامج التربويّة كذلك بالتغييرات الحياتيّة والنفسيّة والاجتماعيّة بشكل متناسب، وملاحظة التأثيرات المتبادلة لكلّ منها على الآخر. ولمّا كانت التغييرات التدريجيّة تمثّل منشأ الفروقات والاختلافات لدى الأفراد مع بعضهم البعض، فلا بدّ من معرفة خصال الطلاب المشتركة، والفروقات الموجودة في ما بينهم، والاستعانة بها واعتمادها في وضع البرامج التربويّة العامّة والخاصّة. يُضاف إلى ذلك أنّ بإمكان المُتعلّمين تنظيم العلاقات القائمة في ما بينهم من خلال معرفتهم للخصائص المشتركة والفروقات الموجودة بينهم.

2 ـ 10 ـ مبدأ التأثير المتبادل

تُعتبر الوحدة الأنطولوجيّة الأساس المتين الذي يمكن بواسطته بيان التأثير المتبادل للظواهر. وعلى الرغم من الاهتمام الذي أولته

معظم المدارس الفلسفيّة والتربويّة بالتأثير المتبادل للعوامل الطبيعيّة في إيجاد الحوادث الطبيعيّة، ومع اعتراف تلك المدارس بالتأثير المتبادل للعوامل الاجتماعيّة في ظهور وبروز الحوادث الاجتماعيّة والتاريخيّة، إلّا أنّ الرّؤية الإسلاميّة انفردت في بيان كيفيّة التأثير المتبادل بين العناصر المادّية (الفيزيائيّة) من جهة، وبين العوامل غير الطبيعيّة (الميافيزيقيّة) من جهة أخرى. وبناءً على ذلك، ينبغي أن لا تقتصر معرفة المتعلّمين فقط على التفسيرات العلميّة بشأن التأثيرات المتبادلة للظواهر الطبيعيّة والاجتماعيّة، بل لا بدّ من تعريفهم بالتفسير الدقيق للتأثير الذي يولّده كلّ من الدعاء بالخير والأعمال الصالحة والنيّات السيّئة والتصرّفات غير المسؤولة في التسبّب بوقوع الأحداث الطبيعيّة والاجتماعيّة. ويجب على المتعلّمين كذلك الإيمان بتأثير العناصر المادّية (مثل الطعام الحلال ومكان العبادة وزمانها وغير ذلك)، والاعتراف بتأثير سلوك الوالديْن والأجداد وتصرّفاتهم في تقرير مصير أبنائهم وبالعكس. وفي ما يتعلّق بالسبل الكفيلة بحلّ المسائل، ينبغي على المتعلّمين أيضاً الأخذ بعين الاعتبار تأثير الأعمال الصالحة في دفع المشاكل وحلّ المعضلات، وبالتالي تجنّب التصرّفات غير اللّائقة والسلوك غير المحمود.

2 ـ 11 ـ مبدأ العمل أو النشاط

وفي هذا الشأن تقول الآية القرآنيّة: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدۡحٗا فَمُلَٰقِيهِ ۝٦﴾[1]، حيث يمثّل بياناً هذا المبدأ رسميّاً يؤكّد بصراحة على مجهود الإنسان وعمله. ومن خلال توضيحها للحافز أو الدّافع ووجهة السعي أو الكَدْح، تشير الآية المذكورة أيضاً إلى النتيجة المرتقبة لعمل الإنسان.

---

(1) سورة الانشقاق: الآية 6.

وتمتدّ جذور *مبدأ العمل* في أعماق الاتّجاه التكاملي السائد في الفكر الإسلاميّ وخاصة نظريّة **صدر الدين الشيرازي** حول الحركة الجوهريّة وحرّية الإنسان الذاتيّة ويستند المبدأ المذكور إلى فكرة الخلق المستمرّ والمتواصل، فخلقة العالم لم تنتهِ بعد، بل على العكس من ذلك، تتّسع حدود عالم الوجود في كلّ لحظة من لحظات الزمن، والدليل على ذلك قوله تعالى: ﴿يَسْئَلُهُۥ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِى شَأْنٍ ﴿٢٩﴾﴾[1]. وكلّ يوم تخلب أنظارنا الضيّقة والمحدودة تلك التجلّيات المتجدّدة والتمظهرات المتنوّعة في الوجود على طول الطبيعة وعرضها، وتتزايد أعدادها ساعة بعد أخرى. ولمّا كان الإنسان مخلوقاً استثنائيّاً وفريداً من مخلوقات الله عزّ وجلّ، فلا مفرّ له من ملاحظة تمظهُرات الحقّ، ومشاهدة آياته وذلك خلال الفرصة السانحة له، وبمساعدة ما مُنِحَ من طاقات وقدرات، وتحقيق ذاته بعد الاعتراف بالحقيقة كاملةً.

وعلى الرغم من أنّنا مضطرّون إلى بناء ذواتنا، ومرغمون على الانضمام إلى قافلة الخلقة والإبداع، لكن:

1 ـ كلّ ما نعمله ونصنعه إنّما هو بإرادتنا واختيارنا نحن.

2 ـ نقوم ببناء وإعمار بيئتنا من خلال خلقنا لذواتنا.

والحقيقة أنّنا نعمل على تغيير بيئتنا الطبيعيّة والاجتماعيّة من أجل تحقيق ذواتنا؛ فنشاطاتنا وأعمالنا في الحصول على هويّتنا وبناء ذواتنا متزامنة مع إحداثنا للتغييرات في العالم من حولنا، فضلاً عن أنّنا نقوم في الوقت نفسه ببناء آخرتنا أيضاً.

إذن، لا يقتصر الأمر على المُتعلّمين فقط بل وعلى المُعلّمين

---

(1) سورة الرّحمن: الآية 29.

كذلك، وواضعي البرامج والمُفكّرين في مجال التربية والتعليم، حيث عليهم جميعاً أن ينظروا إلى أنفسهم من خلال عمليّة صنع الذات الإلزامية، وأن يعلموا أنّ كلّ واحد منهم يحمل على عاتقه مسؤوليّة معيّنة في خضمّ الحوادث الحياتيّة الاعتياديّة، والحوادث غير الاعتياديّة، والعلاقات والتجارب والفعاليّات والنشاطات في الحياة اليوميّة. واستناداً إلى هذا لا بدّ لهم من امتلاك الوعي المطلوب والمراقبة الدقيقة في عمليّة صناعة الذات تلك؛ وأمّا إدراك مسألة اندماج بناء الذات والحصول على الهويّة فرهن بتوليف الأخلاق وعلم الاجتماع وعلم النفس معاً. ويجب على البرامج التربويّة تهيئة الفرص للسيطرة على عمليّة النشاطات الاجتماعيّة ومراقبتها خارج إطار الفصل الذهنيّ لفروع العلوم الإنسانيّة.

ولا شكّ في أنّ تسلّل المراقبة والفعاليّات الخاصّة ببناء الذات، والحصول على الهويّة إلى جميع نقاط النشاطات والفعاليات الاجتماعيّة الموجودة في البرامج التربويّة، هو أمر ليس باليسير، لكنّه يمثّل أكثر الأقسام تخصّصاً في البرامج التوليفيّة (التركيبيّة) المستندة إلى الأُسس والمبادئ الإسلاميّة. ولا بدّ للمُتعلّمين والمُعلّمين على السواء من أن يفهموا ذواتهم ويعلموا أنّ العلاقة مع الله سبحانه ـ التي تمثّل الإيمان أو الكفر ـ هي من صنعهم واختيارهم، ويجب عليهم إقامة علاقة وثيقة وآصرة قويّة بين تشخّصهم الأنطولوجيّ باعتباره واقعاً يميّز مكانتهم ومنزلتهم الخاصة في هذا العالم، وبين هويّتهم الاجتماعيّة باعتبارهم جزءاً من المواطنين أو النشطاء الاجتماعيّين أو الأبناء أو التلاميذ أو غير ذلك، والاهتمام بأيّ نشاط اجتماعيّ لهم في إطار النشاطات والفعاليّات المتعلّقة ببناء الذات.

وغنيّ عن القول أيضاً إنّه يجب على المتعلّمين الاعتماد على

المصادر الموثوقة والمراجع المُعتبرة من أجل حصولهم على تفسيرات دقيقة وواضحة بشأن احتياجاتهم ومميزاتهم، ويقوموا بمراقبة حيثيّاتهم الثلاثيّة (الطبيعيّة والفطريّة والتجريبيّة) من خلال الاهتمام بمراتبهم الثلاث (المادّية والمثاليّة والعقليّة). ولا بدّ للمتعلمين من أن يفهموا ويدركوا أنّه على الرغم من حصولهم على تجارب متنوّعة ومختلفة ضمن حدود طاقاتهم الطبيعيّة والفطريّة، إلّا أنّ التجارب المذكورة قد تكون مؤثّرة وفعالّة في ازدهار فطرتهم أو خداعها أو إضعافها أو تقويتها. إضافة إلى هذا، يتوجّب عليهم أن يدركوا هويّتهم الإنسانيّة، ويفهموا رغباتهم المادّية والعاطفيّة، وكذلك سلسلة طاقاتهم وطلباتهم ومميّزاتهم الشخصيّة واحتياجاتهم الفرديّة، وعليهم أيضاً أن يمتلكوا تفسيراً يمكنهم الدفاع بواسطته عن ذواتهم، ويتجنّبوا الانتقاص منها أو التقليل من شأنها، وفي الوقت نفسه عدم المبالغة في مدحها حتى مرحلة العُجب والاغترار بها.

ولا بدّ للمتعلمين كذلك من أن يعرفوا الحدود الاجتماعيّة والطبيعيّة لفعاليّاتهم ونشاطاتهم، والعمل على إزالة تلك الحدود والتغلّب عليها، لأنّ الطبيعة والفطرة ـ كما نعلم ـ لا يمكنهما بيان المدركات وتفسير التجارب وتوضيح الحدود والزوايا الخاصّة المدركات والتعامل مع البيئة إلّا ضمن حدود معيّنة. ولا شكّ في أنّ للظروف الاجتماعيّة المتشكّلة خارج نطاق اختياراتنا وإمكاناتنا، تأثيراتها الواضحة على طبيعة مدركاتنا ومقدار تجاربنا. وهنا يجب على المتعلّمين أن يكونوا قادرين على تخمين التحوّلات والتغييرات الاحتماليّة في حياتهم، ولا بدّ من أن تكون لديهم تفسيرات موثوقة ومعتمدة حول ماضيهم ومستقبلهم لكي يستطيعوا اتّخاذ القرارات المهمّة، ووضع البرامج المطلوبة بشأن مستقبلهم.

ويتحتّم على المُتعلّمين الوصول إلى الحقيقة القائلة بأنّه على

الرّغم من أنّ حدود ومعالم المصير معيّنة وثابتة، لكن مع ذلك يجب عليهم أن يعلموا كلّ التفاصيل الخاصة بمصائرهم ليمارسوا بعد ذلك دوراً مهمّاً بشأنها. وهذا يتطلّب بالطّبع معرفة شاملة حول مصيرهم بمساعدة المصادر الموثوقة، ومن ثمّ فهم وإدراك العناصر المهمّة والمؤثّرة في وضعهم على أساس تلك المعرفة الشاملة، وبالتالي تقديم تفسير واضح لعلاقة الأجزاء في كلّ وضع بالأجزاء أو بجميع الأوضاع الأخرى. ولا بدّ للمتعلّمين كذلك من أن يبدوا الحساسيّة المطلوبة تجاه العوامل المؤثّرة في الوضع، والتدخّل في مقدار ونوع تلك التأثيرات وممارسة دور مهمّ فيها.

إضافة إلى ذلك، يجب على المتعلّمين أن يمتلكوا صورة واضحة وإدراكاً كاملاً حول الموجودات المتطفّلة التي تتدخّل في أوضاعهم، بما فيها الموجودات في الطبيعة وفي ما وراء الطبيعة، والحيثيّات الالتفاتيّة (أي التصوّرات والقلق والأهداف وغير ذلك)، والبُنى الاجتماعيّة للتقاليد والثقافة والمؤسّسات السياسيّة والعقائديّة والاقتصاديّة والتربويّة وما شابهها، وتشجيعهم على تغيير التأثيرات التي تولّدها العوامل المتطفّلة والدخيلة، كذلك عليهم التوصّل إلى أساليب وطرق معيّنة للاستفادة من تلك العوامل واستثمارها والاستعانة بها لتحسين أوضاعهم وتطويرها. وعليهم أيضاً تقع مسؤوليّة تحديد طاقاتهم والتعرّف عليها من أجل استغلالها والسيطرة على تأثير العوامل المتطفّلة، وعدم اعتبار أنفسهم عناصر منفعلة واقعة في شباك العوامل المذكورة، بل لا بدّ لهم من بناء ذواتهم والاستعداد لمواجهة فعالّة مع بيئتهم والتأثير عليها إلى حدّ ما.

ولا ريب في أنّ مبدأ العمل الذي يقوم على أساس النشاطات الخاصة ببناء الذات، إضافة إلى الفعاليّات والنشاطات الاجتماعيّة، لا ينسجم مع أسلوب أو منهج الانغماس في الملذّات، وإطلاق

العنان للأهواء والرغبات والشهوات الشائعة في الحضارات الحديثة. ويُعتبر تشجيع الثقافة المبنيّة على ظاهرة ضعف الإرادة والكسل والخمول التي أفرزها التقدّم الصناعيّ والمدنيّ، يُعتبر عائقاً كبيراً في طريق تطبيق مبدأ العمل، ومن هنا، ينبغي على واضعي البرامج التربويّة، وكذلك رجال السياسة والمُدراء والقياديّين في المجتمع، الانتباه إلى وجود تضادّ بين مبدأ قيمة (*العمل*) والنشاط في الفلسفة الإسلاميّة من جهة، وبين قيمة (الانغماس في الملذّات) في فلسفة التكنولوجيا، من جهة أخرى. هذا، ويحمل مبدأ العمل في طيّاته الكثير من الدلالات والتوصيات والأمور الهامّة، خاصّة في عمليّة تعليم المهارات الحياتيّة والتعليم الفني المهنيّ، واستخدام التكنولوجيا التعليميّة.

2 ـ 12 ـ مبدأ الحرّية

يجب على النظام التعليميّ العمل على وضع البرامج الكفيلة بتطوير وتوسيع دائرة الحرّية لدى المتعلّمين، وزرع بذور المسؤوليّة في داخلهم. وعلى هذا، لا بدّ للمعلّمين والمتعلّمين على السواء من النظر إلى (مبدأ) الحرّية على أنّه ميزة خاصة ممنوحة للإنسان دون غيره من الموجودات، واعتبار مسألة الاختيار (لدى الإنسان) أمراً لا بدّ من وجوده في حياته. ويجب عليهم كذلك الاهتمام بتوسيع الحريّات، وإصلاح الوضع، واعتبار ذلك معياراً لرقيّ مراتبهم الأنطولوجيّة، وتفسير الحرّية كوسيلة يمكن من خلالها التخلّص من قيود المراتب الوجوديّة الدّنيا للإنسان، والسعي للوصول إلى الطبقات الأعلى والأرقى للوجود.

وينبغي أن تكون البرامج التربويّة مليئة بفرص الاختيار والانتقاء والترجيح والتفضيل والأولويّات، والتمرين على ممارسة عمليّة الاختيار والانتقاء، وأن تكون لدى المُتعلّمين معرفة وإدراك كاملان

بشأن ضرورة الحرّية وأهميّتها والتصوّرات المختلفة حول مبدأها بشكل عامّ. ويجب عليهم اعتبار القيود والحدود الطبيعيّة والاجتماعيّة والتاريخيّة المحيطة بهم كقواعد وأُسس مبدئيّة تمنح الحرّية معناها المطلوب والموضوعيّة اللّازمة، وأن يدركوا ويفسّروا الاختلافات وحالة التضادّ التي تتّصف بها في بعض الأحيان.

في السياق ذاته، على المتعلّمين أن يفهموا ضرورة (وجود) القانون باعتباره عاملاً لتعديل الحرّيات الفرديّة، ويقبلوا بإمكانيّة (تأسيس) الحياة الاجتماعيّة، ويتأمّلوا في صحّة القوانين وصدقيّتها. وينبغي لهم كذلك التعمّق في حرّية التعبير عن الرأي واعتناق الدين أو المذهب، وخاصّة حريّة الاستماع، وتعلّم أساليب المحافظة على الحرّية الشخصيّة، والامتناع عن مضايقة الآخرين من خلال احترام حريّاتهم. ويجب على المتعلّمين أيضاً الحكم بشأن التضادّ الموجود على المستويات المختلفة للحريّات الشخصيّة، وتطبيق الحرّية مع سلوكهم وتصرّفاتهم، واتّباع أفضل أنواع السلوك والتصرّفات. وعليهم التأمّل في القيود والحريّات التي تشملهم عند اختيار نظام المعايير والانتقاءات الخاصّ بالأساليب والأنماط الأخلاقيّة والقوانين الدينيّة والاجتماعيّة.

ومن الضروريّ بمكان أن يتقبّل المتعلّمون مسؤوليّة اختياراتهم، والتنبّؤ بالنتائج المتوقّعة لتلك الاختيارات، وعليهم أن يُدركوا جميع العوامل المسبّبة لفرض الحدود والقيود على الحرّية كالبُنى الاجتماعيّة الظاهرة والخفيّة، والعناصر والآليّات الطبيعيّة والرغبات والأماني الشخصيّة، وإبداء حكمهم ورأيهم حول أولويّة بعض تلك العوامل على بعضها الآخر، والتدرّب على كيفيّة السيطرة عليها وتنظيمها. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ مبدأ الحرّية يشتمل كذلك على مبادئ أخرى كمبدأ المرجعيّة والاستجابة والإشراف على الواجبات وتقسيمها.

2 ـ 13 ـ مبدأ الصحّة والوثاقة

لا بدّ للبرامج التربويّة من أن تكون مستندة إلى مبادئ موثوقة ومُعتبرة، وأن تستمدّ طاقتها من مصادر موثوقة كذلك. ويجب أن تكون المصادر التي تمنح الوثاقة والصدقيّة للسياسات والبرامج التربويّة والمصادر المعتَبرة التي يثق بها المسؤولون في المؤسّسات التربويّة والتعليميّة، يجب أن تكون واضحة ومُعلَنة. ولا شكّ في أنّ اتّخاذ أيّ نوع من القرارات والقيام بأيّ إجراء تربويّ مرتبط بمرجعيّة المصادر العلميّة الخاصّة به.

أمّا المقصود بـ(*المرجعيّة*) فهو الأمر النهائيّة والموثوق بحدّ ذاته، والذي به تتعلّق وثاقة وصدقيّة الأمور الأخرى. ويمثّل *المرجع* المصدر الموثوق والنهائيّة للحكم والتقييم واتّخاذ القرارات والإجراءات التي نقوم بها. وتُعتبر المرجعيّة أساس الاعتماد ومنشأ التأييد والصدقيّة التي نحتاج إليها لتقييم الآراء ومعايرة الأعمال؛ ولذلك فإنّ أيّ نوع من أنواع المعرفة أو وضع الأهداف والسياسات أو التنبّؤ أو البرمجة أو اتّخاذ القرار أو القيام بأيّ إجراء تربويّ، لا بدّ من أن يتّصف بالوثاقة المطلوبة، وأن يستند إلى مرجع يمنحه التقييم اللّازم. ولا ريب في أنّ تجاهل هذه المسألة أو التغاضي عنها سيؤدّي بنا إلى الجزميّة أو الدوغماتيّة وإساءة فهم الأهداف أو ربما الانحراف عن الأهداف بشكل عامّ.

ولا بدّ للمرجعيّة التي يمثّل المصدر الرئيس والأخير لاختياراتنا من أن تكون هي نفسها موثوقة ومعتَبرة، ومن هنا نلاحظ أنّ النظرة الإسلاميّة تعتبر العقل مرجعاً أخيراً للإنسان. ولكن، كما ذكرنا، حتى لو كان إسلاميّ المنشأ، فإنّه لا يُعتبر ذاتانيّ المنحى أو مستقّلاً بذاته أو منفصلاً على الإطلاق؛ بل هو في اتّصال مستمرّ مع عالم العقول، ومنفتح على إرشادات المَلَكوت وهدايته وتوصياته.

وباستطاعة رؤوسنا التي لا تعلوها أيّة سقوف ـ إذا ما كانت تمتلك آذاناً صاغية ولم تكن أسيرة النفس أو واقعة في حبائلها ـ الاستعانة بالمقدّمات البديهيّة والتجريبيّة والشهوديّة والنقليّة لتشكيل البرهان والعمل على توسيع دائرة العلم وتجويز العمل والسيطرة عليه.

ولا يشكّ أحد منّا في كون العقل هو المرجع النهائيّة والأخير، وليس ذلك لكونه يلعب دوراً رئيسيّاً مهمّاً في منح الوثاقة للمقدّمات، واستنتاج النتائج وتقييم المدركات فحسب، بل لأنّ العقل قادر حتى على تشخيص وتحديد أخطائه وتصحيح تلك الأخطاء بنفسه. فالعقل هو الذي يُلهمنا إدراك ضرورة التمسّك بالمصادر المختلفة (البديهيّات والوحي والتجربة والنقل)، وهو الذي يُحدّد ويبدي رأيه أيضاً في إدراك ضرورة السيطرة على الرغبات وحالات النفور، والتمسّك بالمصادر والمراجع الموثوقة والمعتبرة (الدينيّة والعلميّة على السّواء).

وبالنظر إلى أنّ المراتب العُليا للعقل هي أشرف من مراتبه الدنيا وفقاً لنظريّة المعرفة الإسلاميّة، وخاصّة مع ملاحظة النظريّات التي تؤكّد على العلاقة بين مراتبه المختلفة، فإنّ عالم العقول يمثّل المرجع النهائيّة للوثاقة والصدقيّة الممنوحة للمدركات والأحكام والتجويزات الخاصّة بعقلنا. وعلى هذا فإنّ *الإنسان الكامل*[1] *المُتّحد بعالم العقول، والمتضمّن لجميع عوالم الوجود، والذي هو موجود في شهود الواقع، ذلك الإنسان يمثّل المرجع والمصدر النهائيّة لمدركاتنا العقليّة. إذاً فقد اكتسب قول الإنسان وفعله وتقريره الفعليّة الكاملة، ولهذا فإنّها تُعتبر معيار صدقيّة مدركاتنا وكذلك معيار قيمة*

(1) المقصود بالإنسان الكامل هو ذلك الإنسان الذي اكتملت جميع طاقاته، ووصلت كلّ قدراته ومؤهّلاته إلى الفعليّة المطلوبة، وتحقّقت جميعها بشكل كامل.

أعمالنا ومؤشّراتها. واستناداً إلى ذلك فهو يمثّل الخليفة الكامل لله عزّ وجلّ ونائب المعلّم الحقيقيّ، بالإضافة إلى كونه المرجع النهائيّة والمصدر الأخير للتربية والتعليم. أمّا الآخرون، ووفقاً للعلاقة التي تربطهم به، فبإمكانهم الحصول على درجة معيّنة من الخلافة الإلٰهيّة في عمليّة التربية والتعليم، بل ويمكنهم أن يكونوا مرجعاً تربويّاً كذلك.

وبعبارة أخرى، يمكن للعقلاء أن يصبحوا مرجعاً ومصدراً لصدقيّة آرائنا وأفعالنا وأعمالنا. ويجب على المتعلّمين أوّلاً اكتشاف الحضور الضروريّ للمرجعيّة التربويّة وإن كانت مستترة، وذلك من خلال الدراسة النقديّة للنظريّات الخاصّة بالصدقيّة والوثاقة، وثانياً عليهم أن يُدركوا ضرورة الاعتماد على المرجعيّة التربويّة المعتَبرة. ولا بدّ للمتعلّمين من اتّباع الحيطة والحذر لتجنّب وقوعهم في وحل الشكوك غير المنطقيّة ﴿بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ يَلْعَبُونَ ۝٩﴾[1] على الرغم من أنّه لا مانع من الترحيب بالشكوك والتعامل بجديّة مع الشّبهات واعتبارها بوابة للتفكير والتأمّل. ولضمان بقائهم في مأمن من الشكوك المخيفة والمبهمة، والتأكّد من صحّة اختياراتهم وانتقاءاتهم، يجب عليهم الاستعانة بالعقل للحصول على المرجع النهائيّة والموثوق بشأن المسائل المطروحة على طاولة البحث. ولا ريب في أنّ العقل قادر على تقديم المساعدة المطلوبة لهم عند اختيارهم للمراجع الموثوقة لأنّه مفتوح على عالم العقول مع نسبة خطأ ضئيلة. لذلك، لا بدّ من أن تكون مشروعيّة ووثاقة جميع البرامج التربويّة واضحة للعيان، ويكون بإمكانها تحديد مصادر الوثاقة والمراجع المعتَبرة الخاصّة بها. وأخيراً، ينبغي على المتعلّمين أن يشعروا بضرورة وجود مصدر مُعتبر ومرجع موثوق.

---

(1) سورة الدّخان: الآية 9.

2 ـ 14 ـ مبدأ المشاركة

تمتلك عمليّة التربية والتعليم حيثيّة أو صفة جماعيّة وهي كباقي الفعاليّات الجماعيّة المماثلة، تتطلّب مشاركة الجميع فيها. وتتألّف البرامج التربويّة في أبسط أشكالها من مشاركة ما لا يقلّ عن طرفيْن (أي المُعلِّم والمُتعلِّم أو التلميذ)، وتستوجب المشاركة بشكل آليّ تقسيم الواجبات في ما بين الأطراف المشاركة. وليست الأنظمة التربويّة هي الأنظمة الوحيدة التي لا بدّ لها من أن تتألّف من البرمجة المبنيّة على أساس المشاركة في الواجبات وتقسيمها، بل يجب كذلك على المُتعلّمين ووالديهم أن يُدركوا واجباتهم ويعوا مسؤوليّاتهم ضمن عمليّة التربية والتعليم، والاستعداد اللّازم للمشاركة، والعلم بالعواقب الناجمة عن عدم الالتزام بالأهداف التربويّة أو التقاعس عن تطبيقها، وتشجيعهم على تحقيق تلك الأهداف وأداء كلّ منهم لحصّته من المشاركة والمسؤوليّة.

وبالنظر إلى مفهوم الخلافة الإلٰهيّة، يجب على الوالديْن والمُعلّمين وواضعي البرامج والمدراء العامّين وجميع المعنيّين بعملية التربية والتعليم، يجب عليهم أن يعرفوا أنّهم في مشاركتهم هذه إنّما يمثّلون الحقّ تعالى وينوبون عنه في ذلك، وأنّهم من خلال أدائهم لواجباتهم التربويّة إنّما يحقّقون إرادة الحقّ عزّ وجلّ ممّا سيجعلهم يشعرون بالغبطة والفخر لأنّهم بذلك يشاركون الله سبحانه وتعالى في تطوير الخلقة وتربية أجيال جديدة. ويجب على المُعلّمين أن يتّبعوا نهج الأنبياء (ص) في فعاليّاتهم ونشاطاتهم التربويّة، بعيداً عن المعايير الاقتصاديّة، وأن يتجنّبوا الوقوع في هاوية المطالبة بالأجر المادّيّ إزاء ما يقومون به، وأن تُوَفَّر الفرص لكي يتمّ أداء الفعاليّات التربويّة خارج إطار المحاسبات الاقتصاديّة، وأن يكون الهدف من عملهم هذا هو رضا الله سبحانه. وفي هذا المجال، لا بدّ من تغيير

أساليب التقييم ودفع الأجور، كما يجب على الأنظمة التعليميّة اتّباع المناهج التربويّة بدلاً من الطرق الاقتصاديّة في كلّ ما تقوم به من إجراءات وتضعه من برامج. أيضاً ينبغي إعادة صياغة تعريف العلاقة في ما بين العلم والثروة، وبيان فوائد العلم ومنافعه في إطار قابليّات وطاقات المعلّمين التي تكفل ارتقاء مراتبهم الأنطولوجيّة ودور كلّ منهم في التقرّب إلى الله عزّ وجلّ بدلاً من الجري وراء المادّة، أو الحصول على المكانة أو المنزلة الماديّة.

2 ـ 15 ـ مبدأ الإشراف والتقييم

يمكن وصف عمليّة التربية والتعليم بأنّها الرّبان الذي يقود سفينتنا ويهديها خلال رحلتنا إلى الحياة الأخرى من دون رجعة، فلا بدّ إذاً لهذه العمليّة من أن تكون هادفة، وأن يتمّ فيها الإشراف على الفعاليّات والنشاطات التربويّة الإراديّة والهادفة بدقّة والعمل على تقييمها باستمرار. ولا شكّ في أنّ *الهداية* هي المهمّة الأولى التي أُنيطت بالأنبياء (ع)، وهي الهدف الأساس في إنشاء المجتمع والعامل الفعّال في عمليّة التكاثر وبقاء الجنس البشريّ، وهي التي مكّنت الأفراد من الحصول على الراحة الأبديّة؛ ولذا، يجب السيطرة والإشراف عليها بدقّة وبشكل حسّاس. وينبغي على المُتعلّمين أن يدركوا أهميّة عمليّة الإشراف والتقييم في ضمان صحّة الأساليب المستخدمة، وأن يلعبوا دوراً مهمّاً في العمليّة المذكورة خلال تعليمهم وتدريسهم، ولا بدّ من أن يُبدوا حساسيّة مُفرطة إزاء نتائج التقييم الخاص بأدائهم، ويحكموا بشأن كميّة وجودة مدركاتهم التربويّة، وعليهم اكتساب المهارات اللّازمة لتقييم أدائهم وأعمالهم وكذلك أداء مُعلّميهم، بل وحتى تقييم جودة البرامج التربويّة نفسها أيضاً.

وينبغي على المُعلّمين الوثوق بتقييمات طلبتهم وتلاميذهم لهم،

وعلى المُتعلّمين أن يفهموا معنى الغرور والعُجب بالنفس، والانتقاص من الذات وإخضاعها، واتّباع الاعتدال، وعدم التطرّف في الزّهو، وضياع الذات أو تقهقرها بشكل دقيق وبتأنٍّ. ويجب أن تتضمّن البرامج التربويّة مجموعة من القِيَم والسّعي إلى التوليف بين محاسبة الذات، ومحاسبة الغَير في مجال التقدّم في عمليّة التعلّم. ولا بدّ للمتعلّمين من أن يتقبّلوا نتائج التقييم بصدر رحب وبذل الجهود لإصلاح وتحسين أساليب التعلّم ومضامينه ونوعيّته والنشاطات المتعلّقة به وغير ذلك من أجل القدرة على المشاركة الفعّالة في تشخيص المسائل والمعضلات التربويّة وإيجاد الحلول المناسبة لها. وبالنظر إلى خاصيّة الاختيار الممنوحة للإنسان ومسؤوليّته تجاه كلّ ما يقوم باختياره وانتقائه، يتوجّب على المتعلّمين تحمّل مسؤوليّة الإشراف والتقييم والسيطرة على مدركاتهم وفعاليّاتهم ونشاطاتهم بشكل تدريجيّ، وأن يتمكّنوا من السيطرة على أنفسهم وإدارتها وتوجيهها، والعمل على تنظيم خصالهم وتصرّفاتهم وعلاقاتهم بالآخرين والبيئة الطبيعيّة المحيطة بهم.

2 ـ 16 ـ مبدأ الشعور المسؤوليّة

من الضروريّ النظر إلى عمليّة التربية والتعليم بوصفها واجباً دينيّاً ومسؤوليّة إلٰهيّة، واستمراراً لعمليّة الخلقة وأوّل وأهمّ تكليف يُناط بالخليفة الكامل (وهم الأنبياء والأولياء ـ (ع)). ويجب وضع مسؤوليّة التربية على عاتق جميع الأشخاص والأفراد والمؤسّسات الاجتماعيّة بمستوى واحد لكن بالطّبع مع اختلاف في الدرجات، واعتبار الأشخاص الطبيعيّين والاعتباريّين المؤثّرين في عمليّة التربية والتعليم كالمدرسة والمعلّم والوالديْن والمؤسّسات الرسميّة وغير الرسميّة، اعتبارهم وسائط لتحقيق إرادة الله سبحانه. ويجب على الوالديْن والمعلّمين أن يعتبروا أنفسهم خلفاء لله وأصفياءه (أي

معلّمين حقيقيّين)، وأنّهم مسؤولون بذلك أمام الله سبحانه. وبالنسبة إلى المتعلّمين، عليهم أن يجعلوا من أنفسهم مسؤولين مباشرين لمدركاتهم ومعلوماتهم وتصرفاتهم والعمل على تطوير وتحسين كلّ ذلك، إضافة إلى مسؤوليّتهم أمام الله تعالى عن تصرّفاتهم وخاصة أداءهم أو تخلّفهم عن الأفعال المتعلّقة باكتسابهم للمعارف والعلوم، أو إضاعتهم للإمكانات والقدرات والفرص المتعلّقة بتعلّمهم. وكذلك المسؤولون عن العمليّة التربويّة، بمن فيهم رجال السياسة وواضعو البرامج والمسؤولون عن المؤسّسات الاجتماعيّة وأولياء الأمور والمعلّمون، عليهم جميعاً قبول مسؤوليّة النتائج التربويّة لأفعالهم وأعمالهم، وأن تكون لهم مشاركة فعالّة في تطوير وتحسين الحالة التربويّة.

2 ـ 17 ـ مبدأ العدالة

تمتدّ جذور *مبدأ العدالة* إلى عُمق علم الكلام وعلم الفلسفة الإسلاميّيْن وخاصة نظريّة الوحدة التشكيكيّة للوجود والحركة الجوهريّة. ويشير تأكيد النصوص الدينيّة على مبدأ العدالة واعتبارها بمنزلة الهدف الاجتماعيّ لرسالة الأنبياء (ع)، يشير إلى الأهميّة المتميّزة التي توليها تلك النصوص لمبدأ العدالة[1]. وقد طُرِح موضوع العدالة بشكل عامّ من وجهة النظر الإسلاميّة بمفهوم مختلف للمساواة، ويُعتبر الاهتمام بنماذج التغيير والتأكيد على أن تكون تلك التغييرات تدريجيّة، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار الخصائص المشتركة والمتباينة للمتعلّمين، يُعتبر القاعدة الأساسيّة لإقامة العدالة

(1) قال تعالى: ﴿قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ﴾ [سورة الأعراف/الآية 29]؛ و﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ [سورة الحديد: الآية 25].

التعليميّة. وليس المقصود بـ(العدالة التعليميّة) هو (المساواة التعليميّة أو المساواة في التعليم)، وهو (مفهوم العدالة التعليميّة) لا ينسجم كذلك مع عمليّة وضع المعايير. ورغم ذلك فقد تعني العدالة التعليميّة المساواة في فرص التعلّم وذلك في ما يتعلّق بالخصائص المشتركة أو النماذج المشابهة للتغييرات.

وتقوم كلّ دعوة إلى المساواة التعليميّة على أساس فكرة المساواة الأنطولوجيّة للأفراد، وغالباً ما تواجه البرامج المستندة إلى فكرة المساواة هذه مشكلة في المعايير. والأرجح أنّه من غير الممكن إقامة دعائم العدالة التعليميّة بعيداً عن أخذ نماذج التغيير الفرديّة والاختلافات والمشتركات بعين الاعتبار، لأنّه وبشهادة القرآن الكريم، فإنّ أفراد البشر ليسوا متساوين بل يوجد بينهم نوع من التمايز الأنطولوجيّ الواضح، حيث يقول تعالى: ﴿وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ﴾[1]. وكذلك انتفاع الأفراد وصور استفادتهم، فهي مختلفة أيضاً. وبالنظر إلى عدم تساوي الأفراد في الانتفاع والتمايز الأنطولوجيّ القائم بين بعضهم البعض، فإنّ مسألة المساواة في عمليّة التربية والتعليم ستتضمّن بحدّ ذاتها نوعاً من الظلم أو التعسّف، بل وستتعارض مع مبدأ العدالة برمّتها.

وبشكل عامّ، فإنّ العدالة التعليميّة تقتضي ملاحظة التغييرات والاختلافات، ويُقصد بذلك التغييرات المتشابهة والخصائص المشتركة الملازمة للبرامج التربويّة المتشابهة والمساواة التعليميّة. لكنّ التغييرات والخصائص المختلفة تستلزم برامج غير مشتركة وعدم المساواة في التعليم؛ وهكذا، واستناداً إلى مبدأ العدالة لا بدّ لنا من أن نضع نوعيْن من البرامج التربويّة: برامج عموميّة وأخرى

(1) سورة الأنعام: الآية 165.

خصوصيّة. وقد يتبادر إلى الأذهان أنّ البرامج الخاصة قد تعمل على توسيع دائرة التفكّك الاجتماعيّ، وأنّه مع ظهور شرائح خاصّة تتوافر على مزايا خاصّة، فإنّ الحياة المبنية على أساس السِّلْم والاحترام المتبادل قد تتعرّض للخطر. ولا شكّ في أنّ مضمون هذا النوع من البرامج له تأثيره الواضح في توسيع رقعة الانحلال الاجتماعيّ، ونموّ ظاهرة التعاليّ، والترفّع الذي تفرضها البرامج الخاصة.

هذا، ويتطلّب دمج العدالة مع الوحدة نبذ الخصام والمنافسة والعيش بأمن وسلام. ولن يكون بوُسع السلام والتفاهم العيش مع التغير اللّامحدود وغير القائم على أساس صحيح أو معيار دقيق، إذ لا بدّ من أن يدور السلام والتفاهم حول محور العدالة لأنّ دوافعنا في القيام بأيّ نشاط أو فعاليّة تدور أساساً حول محور المنفعة. إنّنا عندما نُقيم أيّة علاقة أو نهمّ بفعل شيء ما فإنّه من الطبيعيّ أن نفكّر في المنفعة، ولكن عندما تكون خصلتنا الطبيعيّة هذه متزامنة مع شحّ المصادر وتزاحم المنافع، فإنّ ذلك سيوفّر الفرصة للمنافسة للحصول على المصادر وبالتالي اللّجوء إلى القوّة والعُنف. وفي مثل هذه الحالة حيث ستضيع حقوق الآخرين، يجد المسؤولون عن عمليّة التربية والتعليم أنفسهم مُضطرّين إلى وضع قواعد وأنظمة تعليميّة قاسية ورقابة شديدة أملاً منهم في إرساء قواعد النظام ورعاية حقوق الآخرين. إلّا أنّ وضع وتطبيق القواعد التعليميّة والسيطرة والإشراف على دقّة سير هذه العمليّة مرهون بتحديد وتعيين المعايير التي تشتمل في حدّ ذاتها على وضع الاختلافات والتغييرات جانباً، وهو ما سيقود إلى الجزميّة والتعصّب والسياسة البوليسيّة في التربية والتعليم. وفي هذه الحالة، ستصبح الشعارات التربويّة الداعية إلى السلام خاوية وجوفاء، وسيتمّ تعليم المنافسة والاحتكار والإهمال والترويج للأوجُه المختلفة للعنف بشكل خفيّ، وإن كانت البرامج والسياسات

التربويّة تؤكّد بشكل علنيّ على توسيع رقعة السلام وتعليم العيش بأمان واحترام الآخرين وحُبّ الغَير.

ولا ريب في أنّ الإصرار على تطبيق المساواة في التعليم، والذي يعني هيمنة أسلوب أو منهج ثقافيّ مُعيّن على بقيّة المناهج والملامح الثقافيّة الأخرى، وإخضاع الجميع لتلك الثقافة، لا ريب في أنّ ذلك سيؤدّي إلى خلق المنافسة بين الثقافات المختلفة، وربّما يشجّع على اتّساع دائرة العنف داخل المجتمع، في حين أنّ النظر إلى العدالة كمبدأ قياديّ وإرشاديّ في وضع البرامج والسياسات وتنظيم الفرص والنشاطات التربويّة وترويج تعليم فضائل الأخلاق، كلّ ذلك يمكنه أن يُخفّف من وطأة المنافسة والتزاحم على المنافع والمصالح وشحّ المصادر.

وتُعتبر العدالة المعيار النهائيّة الذي يسود الحياة الاجتماعيّة في المجتمع السليم، أو كما يسمّى بـ(*المدينة الإسلاميّة الفاضلة*)، وكذلك يمثّل إحدى الخصائص المهمّة للإنسان المطلوب. وعندئذٍ يمكن استبدال المنفعة بالفضيلة، والمنافسة للاستيلاء على أكبر حصّة من المصادر المادّية المحدودة بالاستباق إلى الحصول على الأجر والثواب والنِّعم الإلٰهيّة. وفي هذه الحالة سيكون تفسيرنا للمرونة والتفاهم هو قدرتنا على الوصول إلى الراحة الأبديّة والتسامي الأنطولوجيّ اللذيْن لا يكونان إلّا في ظلّ التقرّب إلى الله سبحانه وتعالى، ولأجل ذلك لا بدّ من احترام الآخرين ومراعاة حقوقهم وعدم تجاوزها، لنجرّب بذلك الحياة المرنة البسيطة المفعمة بالتفاهم.

ومن المفيد القول إنّه يتوجّب على المتعلّمين السعي للتقرّب إلى الحقّ تعالى لنيل السعادة الخالدة، وتجربة الحياة الاجتماعيّة الطيبة القائمة على السلام وإصلاح وضعهم الأنطولوجيّ. ولكي يكون بمقدورهم تحقيق هذا النوع من الحياة لا بدّ من أن يتعلّموا ويتربّوا

على السِّلم والسلام، وأن يبادروا إلى هذا الشكل من النشاطات التعليميّة ليتمكنوا في المستقبل من إقامة أُسس المجتمع السليم والقويم. وكلّنا نعلم أنّ الأنانيّة وحبّ الذات والتعالي الذي يمارسه بعض الأشخاص أو الجماعات، هو السبب الرئيسيّ لكلّ خصام وجدال، ولذلك، يجب أن تكون البرامج التربويّة خالية من أيّ نشاط أو أعمال توحي بالأنانيّة أو الغرور، أو تتسبّب في إحداث حالات العنف. فالتقييم والبرامج التي تعتمد المنافسة هي التي تؤدّي إلى إنتاج العنف بكلّ صُوَره، إضافة إلى أنّ مثل تلك البرامج بإمكانها أن تُضعف أواصر التعاطف في عمليّة التعليم ومن ثمّ يسود الجوّ البيروقراطيّ على المدرسة ليفرض على الطلاب تعلّم مفاهيم اللّاأُباليّة والازدراء والطيش والغرور والاعتداد بالذات والزّهو. إذن، لا بدّ من أن تستند البرامج التربويّة التي ترغب في ترويج وإشاعة العدالة والسلم والوئام، بشكل كبير إلى قِيَم الأخوّة والتضحية والحبّ والتفاني وتقديم الخدمة للآخرين والرأفة والتعاطف. وتُعتبر محاربة مفاهيم الشِرك وتقديس الذات والأنانيّة مقدّمة لقيام الحياة المتآخية والوئام، ونَبذ التناحر والخصام، وزرع بذور المحبة والتواضع والتضحية.

2 ـ 18 ـ مبدأ التنوّع

ممّا لا شكّ فيه أنّ الهدف الرئيسيّ لعمليّة التربية والتعليم هو تشكّل معرفة الوضع وكيفيّة إصلاحه وتحسينه. بيد أنّ (هذا) الوضع يمتلك ماهيّة متغيّرة إلى حدّ بعيد، إضافة إلى وجود التنوّع الكبير في عناصره. وهنا تبرز أهميّة الاستعانة بأكثر الإنجازات العلميّة وثوقاً وصدقيّة، وتتجلّى ضرورة الاستفادة من التجارب المتراكمة عند الأفراد لمعرفة الوضع ومحاولة تغييره وتحسينه. ويقدّم التنوّع في مصادر معرفة الوضع، وكذلك في معرفة أساليبه وإصلاحه وتحسينه،

يُقدّم فرصة نادرة للمتعلّمين لكي يتعرّفوا على أوضاعهم من مختلف الجهات، وبالتالي فإنّ التنوّع في المصادر والأساليب يُمكّن المتعلّمين من استثمار تلك المعارف والمعلومات والأساليب المتميّزة من أجل إصلاح أوضاعهم وتحسينها. وعلى هذا لا بدّ من أن يكونوا قادرين على الخوض في جميع المجالات العلميّة، واستكشاف النظريّات الفلسفيّة والتعاليم الدينيّة، بل وحتى الاستعانة بتجارب الآخرين لكي يتفهّموا العناصر الخاصة بأوضاهم وبُنيتها. لكن قبل ذلك، عليهم أن يتسلّحوا بالمهارات المعرفيّة اللّازمة لكي يتمكّنوا من الاستفادة من تلك الوسائل إلى أقصى حدّ ممكن[1].

ويتطلّب كلّ من مبدأ التغيير ومبدأ العدالة في الأساس وجود المرونة في البرامج التربويّة، وتحتّم العدالة من جهتها تقبّل التنوّع في سلوك الطلاب وتصرّفاتهم في إطار عامّ نحو هدف واحد، وفي الوقت نفسه اقتصار السلوك المعياريّ على الجزء الخاصّ الذي يتناسب والمميّزات المشتركة للأفراد، والذي يشكّل الواجبات والمحرّمات في التربية والتعليم ـ إن صحّ التعبير. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّه من الضروريّ تجنّب اعتماد أو وضع المعايير المتطرّفة أو إجبار التلاميذ على الالتزام والعمل بمجموعة كبيرة من التصرّفات المعياريّة، إلّا في ما يتعلّق ببعض الأمور أو المسائل المهمّة للغاية والاستثنائيّة. إضافة إلى أنّه يجب توفير الفرص والنشاطات الخاصة بالتعلّم بحيث يمكن التعامل مع خصائص ومؤهّلات الطَلَبة وأوضاعهم المتنوّعة بمرونة ويُسر. ولا بدّ لواضعي البرامج التربويّة من تهيئة الأرضيّة المناسبة للمتعلّمين ليتمكّنوا من الاستفادة من

---

(1) على سبيل المثال، يجب على البرامج التربويّة أن تهتمّ بالمهارات المتميّزة كجمع المعلومات، وتحليل المواضيع وتفسيرها، واختبار المعايير وأساليب التقييم والتصنيف والبحث والاستدلال والنقد واتّخاذ القرارات وغير ذلك.

مختلف مصادر المعرفة والتجربة، وممارسة الأساليب المتعدّدة الخاصّة بذلك، وكذلك ينبغي لهم أن يستفيدوا من الخبرات المتراكمة والتجارب الكثيرة والعلوم المتنوّعة من أجل إصلاح وإكمال البرامج والسياسات والأولويّات، وكذلك الإجراءات التربويّة، بل والعمل على تغييرها إن لَزِم الأمر. من ناحية أخرى، يجب على المتعلّمين أن تكون لديهم القدرة الكافية والعزم الراسخ للاستفادة من المناهج المتعدّدة كتحليل المفاهيم والاستنتاجات المنطقيّة والاختبارات التجريبيّة، والمحاسبة والتحليل الإحصائيّ وطرح الأسئلة والاستماع إلى أجوبتها وغير ذلك من الأساليب والأنماط التفسيريّة الأخرى.

وفي إطار الفرص الممنوحة لهم والفعاليّات التي يمارسونها، لا مفرّ لهم (المتعلّمون) من التعرّف على الطرق الأساسيّة والسّبُل الرئيسيّة لمعرفة الوضع وإصلاحه وتحسينه، والمتمثّلة بمشاهدة الطبيعة ومراقبتها، ودراسة التاريخ ومطالعته، وتأمّل المقبولات والمشهورات ونقدها، إضافة إلى حالات التأمّل الباطنيّ، وتعلّم طرق الاستفادة من كلّ ذلك. ولا بدّ لهم أيضاً من التعمّق في معرفة واكتشاف العناصر الداخلة في تكوين أوضاعهم مثل الزمان والمكان والطبيعة والعلاقات الإنسانيّة، وبالتالي تمييز الأجزاء التي يتألّف منها وضعهم من منظار ارتباطهم وعلاقتهم بتلك الأجزاء. وفي المقابل، يجب على الطلبة إدراك وفهم العلاقة المتبادلة بين أجزاء الوضع، والآصرة القويّة لأجزاء كلّ وضع مع أجزاء الأوضاع الأخرى أو مجموعها، والشبكة المعقّدة القائمة بين الأوضاع عموماً. وكذلك معرفة وفهم عناصر الوضع وعلاقتها بالعوالم الثلاثة (المادّية والعقليّة والمثاليّة)، وعدم الاعتراف بوجود أيّ نوع من أنواع الفصل أو التمييز الذاتيّيْن بين عناصر الوضع الواحد.

في سياق متّصل، يجب أن تكون لدى المتعلّمين أثناء الفرص التي تُمنح لهم والفعاليّات التي يقومون بها، القدرة الكافية والمهارة اللازمة لإبداء المرونة بشأن الآراء الجديدة والأفكار الحديثة وكذلك تجاه الأشخاص والأفراد الآخرين، وأن يخوضوا في المصادر التي تشتمل على المعايير والمناهج، ومن ثَمّ اختيار النظام المعياريّ الذي يناسبهم من خلال البحث العقلانيّ والمنطقيّ. وينبغي عليهم أيضاً التعرّف على طرق الاستفادة من الأنظمة المعياريّة لغرض اكتشاف السلوك المعياريّ والمصادر الموثوقة، ليتمكّنوا من تطبيق الأنظمة المذكورة للحكم على تصرّفات الآخرين. إضافة إلى تطويع تصرّفاتهم هم مع تلك المعايير، وبذل الجهود من أجل مواصلة العمل بالسلوك المعياريّ، وصيانة أنفسهم وفقاً للنظام المعياريّ المختار. وبإمكان المتعلّمين كذلك مراقبة أدوارهم وإدارتها استناداً إلى النظام المعياري الذي اختاروه بأنفسهم.

في المقابل، ينبغي للطلاب أن يتعلّموا كيفيّة تحمّل (تصرّفات) الآخرين من خلال تعلّمهم لمهارات الارتباط، والسّعي إلى إيجاد العلاقات مع أمثال هؤلاء، وأن يخلقوا في ذواتهم القدرة والاستعداد لإقامة العلاقات بأشكالها المتنوّعة مع أولئك الأفراد، وتقييمهم تقييماً دقيقاً، بعيداً عن الغرور والزّهو الأنانية.

2 ـ 19 ـ مبدأ المصلحة

بعد توفير الإمكانات والقدرة على التنبّؤ بالنتائج المختلفة لكلّ برنامج من البرامج الخاصة والعامة، يتوجّب على واضعي البرامج التربويّة إيجاد وتصنيف الأولويّات المتعلّقة بالنشاطات والفعاليّات التربويّة والمحتوى التعليميّ، وأساليب التدريس والتقييم، ومميّزات المتعلّمين ومؤهّلاتهم وما شابه، وذلك بحسب الأوضاع واختلافها. لكن يجب أن لا ننسى أنّ المنفعة الجماعيّة (العامّة) مُقدَّمة على

المنفعة الفرديّة (الشخصيّة) عند اتّخاذ القرارات الخاصّة بتطبيق وتنفيذ كلّ برنامج من البرامج المذكورة.

ولا ينبغي أن يكون تطبيق *مبدأ المصلحة* مقتصراً على مجال التربية والتعليم فقط، بل لا بدّ من معرفة وتحديد المصالح التربويّة والاهتمام بها في جميع البرامج التطويريّة والتنمويّة والبرامج الاجتماعيّة الشاملة. ولا نبالغ إذا ما قلنا بضرورة ترجيح المصالح التربويّة على المصالح الاقتصاديّة في المجتمع. وتدور الأنظمة الاجتماعيّة كذلك حول محور المصالح التربويّة، ويتمّ وضع القوانين الاجتماعيّة مع الأخذ بعين الاعتبار المصالح المذكورة. ويجب أن يكون نموذج التنمية الاجتماعيّة والتطوّر الاجتماعيّ منسجماً مع المصالح التربويّة لتصبح عمليّة تحسين وإصلاح البنية التربويّة (وليس تراكم الرّساميل) هي المعيار لتصنيف وتقييم المجتمعات والمؤسّسات والأفراد.

ونلاحظ في الوقت الحاضر أنّ المصالح الاقتصاديّة والسياسيّة في المجتمعات العصريّة هي التي تقود وتنظّم البرامج القصيرة والمتوسّطة والطويلة الأمد، وقد بدأ مفهوم التقدّم والتطوّر والتنميّة الذي نشأ بسبب الاتّجاهات الاقتصاديّة والآراء السياسيّة، وصار يهيمن على الأهداف الاقتصاديّة والسياسيّة، بدأ بالسيطرة على مختلف المؤسّسات في المجتمع بما فيها مؤسّسة التربية والتعليم، ولم يتوانَ في قيادتها وتسخيرها لمصلحته. ومن هنا أصبح الغرض من وضع البرامج التعليميّة والبحثيّة هو تحقيق الأهداف التنمويّة، وأمست البرامج التعليميّة تُقَيَّم بناءً على المعايير المتعلّقة بالأهداف الاقتصاديّة والسياسيّة. وعلى الرغم من أنّ البرامج التنمويّة لا تخلو من بعض الأهداف التربويّة كالتطوّر العلميّ ونشر التعليم ومحو الأُميّة وإقامة مجتمع مثقّف، إلّا أنّ تفسير وتطبيق الأهداف المذكورة يتمّ

في إطار الاتّجاه الاقتصاديّ الذي يُهيمن على البرامج التنمويّة.

ومن وجهة النظر الإسلاميّة، فإنّ تحقيق العمليّة التربويّة يمثّل أحد أهمّ الأسباب التي تدفعنا إلى تأسيس المجتمع بحدّ ذاته. ولا شكّ في أنّ الهدف الأصليّ من إقامة المجتمع السليم هو هداية الأفراد وإرشادهم وتربيتهم. إذن، لا بدّ من توفير الفرص لكي يتمكّن الناس من إثبات عبوديّتهم (لله سبحانه) وترسيخ قِيَم التوحيد في داخلهم من خلال توسيع دائرة المعرفة وتعزيز دعائم الإيمان وتطوير الأعمال الصالحة. وكما أشرنا سابقاً، فإنّ ضرورة وأهميّة عمليّة التربية والتعليم تكمن في مواصلة واكتمال عمليّة الخلقة وتحقيق التوحيد. ولذلك فإنّ ضرورة التربية قائمة على قدرة الإنسان في اختيار التوحيد من بين البدائل الأخرى وتفضيله عليها، ومن هنا تأتي أهميّة التربية وتقديمها وترجيحها على الأمور الأخرى للأفراد، لأنّ مسألة تحقيق سعادة الإنسان وبقاء الجنس البشريّ تكاد تكون مستحيلة إلّا عبر العمليّة التربويّة.

ولا شكّ في أنّ إقامة العدل والقسط هي جزء لا يتجزّأ من عمليّة الهداية والتربية، وذلك لأنّ الهمّ الأكبر للمهتدين سينصبّ على تثبيت دعائم العدل وإحقاق حقوق المظلومين، وما إقامة القسط إلّا علّامة من علامات الهداية. هذا من جهة، ومن الجهة الأخرى فإنّه لا يمكن تجاهل أهميّة وضرورة تطبيق العدالة من أجل هداية الأفراد إلى السعادة الأبديّة، وإزالة كلّ العوائق التي قد تعترضهم خلال مسيرتهم؛ أي أنّ العدالة تمثّل من ناحية علّامة بارزة للمجتمع السليم والإنسان الموحِّد، ومن ناحية أخرى هي التي تكفل انتهاء الهداية بالتوحيد.

ويُعرّف القرآن الكريم (*الهداية*) بأنّها فلسفة الرسالات والتكاليف الأصليّة للأنبياء (ع)، حيث قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى

﴿ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ۝٢﴾[1]. فالمجتمع الذي يطالب به الإسلام هو المجتمع الذي لا يكون أفراده فقط هم الموحّدين، بل تكون جميع مؤسّساته والعلاقات القائمة فيه وأُسسه كلّها مبنيّة على مبدأ التوحيد. وعندما يصبح كلّ من التوحيد والتقوى هما أساس الدين واللِّبنة الأصليّة لبناء المجتمع، فإنّ الأهداف التربويّة ستكون لها الأولويّة والأرجحيّة على الأهداف السياسيّة والاقتصاديّة وغيرها من الأهداف الأخرى، وسوف يتمّ ـ وفقاً لذلك ـ تفضيل المصالح التربويّة على المصالح السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وتُقَدَّم عليها جميعاً. ولا بدّ لعمليّة التربية والتعليم من أن تكون معياراً للأنظمة الاجتماعيّة، وتغدو المصالح التربويّة معياراً أساسيّاً كذلك لقراراتنا، ووضع البرامج الخاصّة بنا في جميع المجالات، سواء منها السياسيّة أو الاقتصاديّة أو الثقافيّة أو الحقوقيّة وغير ذلك. ولا شكّ في أنّ المصالح التربويّة تُعدّ مسوّدة الأهداف التربويّة، حيث تتمّ كتابتها وتدوينها وفقاً للأوضاع والظروف المختلفة، واستناداً إلى سلسلة تراتب القِيَم على حدّ سواء.

وعند وضع البرامج الاجتماعيّة والإدارة المستندة إلى المصالح التربويّة، يتمّ اختبار الإمكانات والفرص إضافة إلى التهديدات والمعضلات الموجودة على أساس النتائج التربويّة. وتتضمّن الإدارة المذكورة كذلك التنبّؤ بالتأثيرات التي تخلّفها البرامج والإجراءات المختلفة على عمليّة تحقيق الأهداف التربويّة. ولتشخيص ومعرفة المصالح التربويّة لا بدّ أوّلاً من تحديد أهمّ التهديدات ثمّ تشخيص مجموعة القيود والفرص الموجودة (أو المحتملة والتي يمكن

---

(1) سورة الجمعة: الآية 2.

توفيرها)، وذلك وفقاً للهدف الرئيسيّ لعمليّة التربية والتعليم التي ترتكز على تشجيع الطالب على معرفة وضعه وإصلاحه وتعديله أو الارتقاء بمرتبته الأنطولوجيّة. أمّا في المرحلة التالية، فيتمّ بحث ودراسة مختلف البرامج الاجتماعيّة بحسب الأسلوب المذكور. وتشتمل البرامج الاجتماعيّة المُشار إليها على البرامج السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة وغيرها. وتُقيَّم تلك البرامج وفقاً لأولويّاتها وذلك بالنظر إلى ما تمتلكه من التأثير عند مواجهة التهديدات، وتقليص القيود وتوفير فرص تربويّة أكبر. ولا بدّ أيضاً من بحث التعاطي الطُوليّ والعَرْضيّ للبرامج الاجتماعيّة مع بعضها البعض بالنظر إلى التأثيرات المذكورة. وهكذا يتمّ وضع البرامج القصيرة والمتوسّطة والطويلة الأجل في جميع المؤسّسات السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة بناءً على التأثيرات المساعدة وتعاملاتها في تحقيق الأهداف التربويّة.

وفي هذه الحالة، فإنّ الأهداف التربويّة، وسلسلة التراتب القِيَميّة الدينيّة، تُشكّل المعايير الأساسيّة في تقييم البرامج والإجراءات المتعلّقة بها ونقدها والسيطرة والإشراف عليها، وهي التي تؤدّي إلى اتّخاذ القرار وفقاً للأهداف والطموحات الإسلاميّة مهما كان نوع ذلك القرار ـ سواء على المستوى العامّ أم الخاصّ في الحياة. وبهذه الوسيلة تتمّ معرفة السّبل المسموحة والممكنة لبلوغ الأهداف التربويّة، وتُتاح لنا الطريقة المُثلى للاستفادة القصوى من الإمكانات لتشجيع الأفراد على تحقيق الأهداف التربويّة. وإلى جانب عمليّة التربية والتعليم التي تمتدّ جذورها في جميع البرامج ومعظم المؤسّسات الاجتماعيّة بشكل متجانس ومنسجم، يستطيع المُتعلّمون معرفة أوضاعهم والعمل على إصلاحها وتحسينها وتعديلها، وبالتالي الشموخ بمرتبتهم الأنطولوجيّة. ولمّا كانت أهداف عمليّة التربية

والتعليم تمتاز بالثبات والرسوخ، فإنّ طول عمر المصالح التربويّة خاضع للتغييرات التي تحدث في عناصر الوضع. على سبيل المثال، إذا كانت خصائص المناخ الثقافيّ والاجتماعيّ للمتعلّمين تتضمّن تغييرات سريعة وأساسيّة، فإنّ عمر المصالح التربويّة سيكون قصيراً، وسيتطلّب ذلك إعادة النظر فيها وكتابتها ووضعها من جديد.

ثبت المراجع

المراجع الفارسيّة والعربيّة:

* آشتياني، جلال الدين، ***هستى از نظر فلسفة وعرفان*** (= الوجود من منظار الفلسفة والعرفان)، طهران، منشورات (نهضت زنان مسلمان)، (1981م).
* ـــ، ***شرح حال و آراى فلسفى ملّا صدرا*** (= **صدر الدين الشيرازي**: سيرته وآراؤه الفلسفيّة)، (مكتب الإعلام الإسلاميّ، التصحيح الثاني، 1998م).
* آرثر، أدوين بيرت، ***مبادى ما بعد الطبيعة علوم نوين*** (= مبادئ ما وراء الطبيعة في العلوم الحديثة)، ترجمة عبد الكريم سروش، طهران، مؤسّسة (علمي فرهنگى)، (1990م).
* إبراهيمي ديناني، غلام حسين، ***اسماء وصفات حق*** (=أسماء الحقّ وصفاته)، طهران، منشورات (أهل قلم)، (1996م).
* ـــ، ***ماجراى فكر فلسفى*** (= قصة الفكر الفلسفيّ)، ج 1 ـ 3، طهران، منشورات (طرح نو)، الطبعة الأولى، (2000م).
* ـــ، ***دفتر عقل و آيت عشق*** (= كتاب العقل وآية العشق)،

طهران، منشورات (طرح نو)، (2001م).

❊ ـــ، ***قواعد كلى فلسفي در فلسفه اسلامى*** (= القواعد العامّة للفلسفة في الفلسفة الإسلاميّة)، ج2، طهران، مؤسّسة الدراسات والبحوث الثقافيّة، (1987م).

❊ ـــ، ***شعاع انديشه و شهود در فلسفهء سهروردي*** (= ضياء الفكر والشهود في فلسفة السهروردي)، طهران، منشورات (حكمت)، (1987م).

❊ إبن سينا، ***الإشارات والتنبيهات***، تحقيق وكتابة سليمان دنيا، ج1، بيروت، مؤسّسة النعمان، الطبعة الثالثة، (1993م).

❊ ـــ، *الإشارات والتنبيهات*، ترجمة ملكشاهي، طهران، منشورات (سروش)، (1984م).

❊ أعرافي، علي رضا وآخرون، ***آراى دانشمندان مسلمان در تعليم وتربيت و مبانى آن*** (= آراء ومبادئ التربية والتعليم عند العلماء المسلمين)، ج1، طهران، منشورات (سمت)، الطبعة الأولى، (1998م).

❊ أكبريان، رضا، ***تأثير قرآن و حديث در فلسفهء اسلامى*** (= تأثير القرآن والحديث في الفلسفة الإسلاميّة)، أطروحة جامعة إعداد المعلّمين، (1998م).

❊ إيزوتسو، توشيهيكو، ***مفاهيم اخلاقي ـ دينى در قرآن مجيد*** (= المفاهيم الأخلاقيّة ـ الدينيّة في القرآن الكريم)، ترجمه وتحقيق فريدون بدره اى، طهران، منشورات (فرزان)، الطبعة الأولى، (1999م).

❊ إبراهيم زادة، عيسى، ***فلسفهء تربيت*** (= فلسفة التربية)، طهران، جامعة (پيام نور)، 2005م.

❊ العلواني، جابر، ***إصلاح تفكر اسلامى*** (= إصلاح الفكر

الإسلاميّ)، الترجمة الفارسية: محمود شمس، طهران، منشورات (قطرة)، (1998م).

❊ باقري، خسرو، ***نگاهى دوباره به تربيت اسلامى*** (= نظرة جديدة إلى التربية الإسلاميّة)، طهران، منظّمة البحوث والبرمجة التعليميّة، (1989م).

❊ ـــ، «***معنا و بى معنايى در علم دينى***» (= المعنى واللّامعنى في العلوم الدينيّة)، مجلة (حوزه و *دانشگاه*)، عدد مزدوج 16 ـ 17، (1998م).

❊ ـــ، ***بررسى نظام ارزشى و اعتقادى در جمهورى اسلامى إيران وتدوين مبانى فلسفهء برنامه ريزى درسى متناسب با آن*** (= دراسة في نظام القِيَم والعقائد في الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة ووضع مبادئ فلسفة البرامج الدراسيّة المنسجمة معها)، طهران، مؤسّسة بحث ودراسة البرامج الدراسيّة، (2008م).

❊ بستان، حسين وآخرون، ***گامى به سوى علم دينى*** (= خطوة نحو العلوم الدينيّة)، قم، منشورات (حوزه و دانشگاه)، (2005م).

❊ بهشتي، سعيد، «***فلسفهء تعليم و تربيت در جهان امروز***» (=فلسفة التربية والتعليم في عالم اليوم)، مجلّة (قبسات) الفصليّة، ص (109 ـ 123)، ربيع وصيف عام (2006م).

❊ بوتول، غاستن، ***تاريخ جامعه شناسى*** (= تاريخ علم الاجتماع)، حسن پويان، طهران، منشورات (آموزش انقلاب)، (1994م).

❊ باربور، آيان، *العلم والدين*، الترجمة الفارسية: بهاء الدين خرمشاهي، طهران، مطبوعات مركز النشر الجامعيّ، (1983م).

❊ برزينكا ولفغانغ، ***فلسفة التربية والتعليم***، الترجمة محمد عطاران، طهران، *فلسفهء تعليم* و تربيت *معاصر* (= فلسفة التربية والتعليم المعاصرة)، انتقاء وترجمة خسرو باقري، محمد عطاران،

طهران، منشورات (محراب قلم)، (1997م).

❊ بريجانيان، ماري، ***فرهنگ اصطلاحات علوم اجتماعى*** (= معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة)، طهران، مؤسّسة الدراسات والبحوث الثقافيّة، (1992م).

❊ بابكين ـ أسترول، ***كليات فلسفه*** (= مبادئ عامة في الفلسفة)، الترجمة الفارسية: مجتبوي، طهران، منشورات (حكمت)، (1989م).

❊ بوبر، كارل، ***منطق الاكتشاف العلميّ***، الترجمة الفارسية: أحمد آرام، طهران، منشورات (سروش)، (1991م).

❊ ـــ، ***اسطورهء چارچوب*** (= أسطورة الإطار)، الترجمة الفارسية: علي پايا، طهران، منشورات (طرح نو)، (2000م).

❊ پاك سرشت، جعفر، ***فلسفهء آموزش و پرورش*** (= فلسفة التربية والتعليم)، علي محمد كاردان وزملائه، العلوم التربويّة للماهيّة وحدودها ومجالاتها، طهران، منشورات (سمت)، (2001م).

❊ بالمر، ريتشارد، ***الفلسفة التأويليّة*** (Hermeneutics)، ترجمة محمد سعيد حنايي، طهران، منشورات (هرمس)، (1998م).

❊ پايا، علي، ***ابهام زدايى از منطق موقعيت*** (= إزالة الغموض عن منطق الوضع)، رسالة في العلوم الاجتماعيّة، جامعة طهران، 2003م، ص (261 ـ 302).

❊ بتريك، توني فيتز، ***ما هي نظريّة الرفاه والسياسة الاجتماعيّة؟***، الترجمة الفارسية: هرمز همايون پور، طهران، منشورات (گام نو)، (2002م).

❊ بستمان، نيل، (***تكنوبولي*** **Technopoly**)، الترجمة الفارسية: صادق الطباطبائي، طهران، مطبعة (سروش)، (1993م).

❊ جوادي آملي، عبد الله، ***رحيق مختوم شرح حكمت متعاليه***

(الرحيق المختوم، شرح الحكمة المتعالية)، المجلّدات (1 ـ 10)، قم، منشورات (إسراء)، (1997م).

❊ ــــ، **صورت و سيرت إنسان در قرآن** (= صورة الإنسان وسيرته في القرآن)، قم، منشورات (إسراء)، (2000م).

❊ ــــ، **تسنيم** (تفسير القرآن الكريم)، قم، منشورات (إسراء)، (2000م).

❊ ــــ، **فطرت در قرآن** (= الفطرة في القرآن)، قم، منشورات (إسراء)، الطبعة الأولى، (1999م).

❊ ــــ، **معرفت شناسى در قرآن** (= نظريّة المعرفة في القرآن)، قم، منشورات (إسراء)، (1999م).

❊ ــــ، **زن در آيينه جلال وجمال** (= المرأة في مرآة الجلال والجمال)، قم، منشورات (إسراء)، (1998م).

❊ ــــ، **شريعت در آيينه معرفت** (= الشريعة في مرآة المعرفة)، قم، منشورات (إسراء)، (2004م).

❊ ــــ، **نسيم انديشه** (= نسيم الفكر)، المجلّد الأول، قم، منشورات (إسراء)، (2006م).

❊ تشالمرز، آلنوف، **ماهيّة العلم**، الترجمة الفارسية سعيد زيبا كلام، طهران، منشورات (علمى و فرهنگى)، (1995م).

❊ حائري يزدي، مهدي، **كاوشهاى عقل عملى** (= تحقيقات في العقل العمليّ)، طهران، مؤسّسة (حكمت و فلسفه ايران)، الطبعة الثانية، (2005م).

❊ ــــ، **نظريه شناخت** (= نظريّة المعرفة)، عبد الله نصري، طهران، منشورات (دانش و انديشه معاصر)، (2000م).

❊ ــــ، **علم حضورى وعلم حصولى** (= العلم الحضوريّ والعلم الحصوليّ)، ترجمة السيّد محسن ميري حسيني، مجلّة (ذهن)

الفصليّة، العدد (1)، سنة (2000م).

❋ ــــ، **هرم هستی** (= هرم الوجود)، طهران، منشورات (انجمن حكمت)، (2000م).

❋ حسن زادة آملي، حسن، **مجموعة مقالات**، قم، مكتب الإعلام، (1996م).

❋ حكمت، نصر الله، ***ميتافيزيك خيال*** (= ميتافيزيقيا الخيال)، طهران، منشورات (فرهنگستان هنر)، (2006م).

❋ ــــ، ***حكمت وهنر در عرفان ابن عربي*** *(= الحكمة والفنّ في عرفان ابن عربي)، طهران، منشورات (فرهنگستان هنر)، (2005م).*

❋ الخميني، روح الله، ***شرح چهل حديث*** (= شرح الأربعين حديثاً)، طهران، مؤسّسة طبع ونشر مؤلّفات الإمام الخمينيّ، (1997م).

❋ ــــ، ***شرح حديث جنود عقل وجهل*** (= شرح حديث جنود العقل والجهل)، طهران، مؤسّسة طبع ونشر مؤلّفات الإمام الخمينيّ، (1998م).

❋ **ديكارت**، رينيه، ***تأمّلات في الفلسفة الأولى***، الترجمة الفارسية: أحمد أحمدي، طهران، منشورات (مركز النشر الجامعيّ)، (1982م).

❋ ــــ، ***گفتار در روش راه بردن عقل و طلب حقيقت در علوم*** (= مقالة في كيفيّة توجيه العقل والبحث عن الحقيقة في العلوم)، محمد علي فروغي، مسار الحكمة في أوروبا، طهران، منشورات (زوار)، (1988م).

❋ ديرباز، عسگر، ***عينيت علمى ونگرش ديني*** (= الموضوعيّة العلميّة والنظرة الدينيّة)، مجلة حوزه و *دانشگاه* (= الحوزة والجامعة)،

عدد مزدوج 16 ـ 17، (1999م).

❃ جيلسون، إتيان، ***نقد تفكر فلسفى غرب*** (= نقد الفكر الفلسفي في الغرب)، الترجمة الفارسية: أحمد أحمدي، طهران، منشورات (حكمت)، (1402هـ).

❃ سروش، عبد الكريم، *تفرج صنع* (= مشهد الصّنع)، طهران، منشورات (سروش)، (1987م).

❃ سليمان پناه، محمد، «***دين وعلوم تجربى كدامين وحدت؟***» (= الدين والعلوم التجريبيّة، أيّة وحدة؟)، مجلة (حوزه *ودانشگاه*)، العدد 19، (1999م).

❃ السبزواري، الملّا هادي، ***شرح المنظومة***، (1990م).

❃ السهروردي، شهاب الدين، **مجموعة مصنّفات شيخ الإشراق**، إعداد حسين نصر، طهران، أكاديميّة العلوم الإنسانيّة والدراسات الثقافيّة، (2005م).

❃ شجاعي زند، علي رضا، ***عرفى شدن در تجربهء مسيحي واسلامى*** (= العلمنة في التجربة المسيحيّة والإسلاميّة)، طهران، منشورات (باز)، (2002م).

❃ شريف، ميان محمد، ***تاريخ فلسفه در اسلام*** (= تاريخ الفلسفة في الإسلام)، ج1، ترجمة نصر الله پور جوادي، طهران، منشورات (مركز النشر الجامعيّ)، (1983م).

❃ صدر المتألّهين الشيرازي، محمد، شرح *أصول الكافي*، محمد خواجوي، طهران، مؤسّسة الدراسات والبحوث الثقافيّة، (1997م).

❃ ــــ، ***الحكمة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعة***، الأجزاء (1 ـ 9)، قم، منشورات (مصطفوي)، (1989م).

❃ ــــ، ***المبدأ والمعاد***، قم، منشورات (مصطفوي)، (بدون تاريخ).

* ــ، ***أسرار الآيات***، تصحيح خواجوي، قم، منشورات (حبيب)، الطبعة الثانية، (1999م).
* ــ، ***تفسير القرآن الكريم***، ج5، قم، منشورات (پيام)، (1985م).
* ــ، ***تفسير القرآن الكريم***، ج5، قم، منشورات (بيدار)، (1994م).
* ــ، ***إكسير العارفين***، تحقيق شيجيرو كامادا، طوكيو، (2005م).
* ــ، ***الواردات القلبيّة في معرفة الربوبيّة***، ترجمة أحمد شفيعيها، طهران، منشورات (انجمن فلسفهء ايران)، (1979م).
* ــ، ***تفسير سورة الجمعة***، ترجمة محمد خواجوي، طهران، منشورات (مولى)، (1984م).
* ــ، ***تفسير الآية (النور)***، ترجمة محمد خواجوي، طهران، منشورات (مولى)، (1983م).
* ــ، ***المشاعر***، كتابة ميرزا عماد الدولة، أصفهان، منشورات (مهدوي)، (بدون تاريخ).
* ــ، ***تفسير سورة الواقعة***، ترجمة محمد خواجوي، طهران، منشورات (مولى)، (1984م).
* ــ، ***التفسير الخاصّ***، ج5، برامج (جامع) للتفسير.
* ــ، ***الشواهد الربوبيّة في المناهج السلوكيّة***، ترجمة وتحقيق محمد جواد مصلحي، طهران، منشورات (سروش)، (1996م) (فارسي).
* ــ، ***تفسير سورة الجمعة***، طهران، منشورات (مولى)، (1984م).
* ــ، ***تفسير سورة الأعلى والطارق والزلزال***، ترجمة محمد خواجوي، طهران، منشورات (مولى)، (1998م).
* الصدر، محمد باقر، ***الأُسس المنطقيّة للاستقراء***، الترجمة الفارسية: أحمد فهري، (بدون ناشر وبدون تاريخ).
* الطباطبائي، محمد حسين والشهيد مرتضى مطهّري، ***اصول فلسفه***

و روش رئاليسم (= أسس الفلسفة والمذهب الواقعي)، الأجزاء (1 ـ 5)، طهران، منشورات (صدرا)، الطبعة السابعة، (1993م).

* الطباطبائيّ، محمد حسين، ***نهاية الحكمة***، ترجمة وشرح علي شيرواني، قم، مكتب الإعلام الإسلاميّ، (1996).
* ــ، ***بداية الحكمة***، ترجمة وشرح علي شيرواني، ج3، قم، مكتب الإعلام الإسلاميّ، الطبعة الثالثة، (1996).
* ــ، ***الميزان في تفسير القرآن***، قم، مؤسّسة العلّامه الطباطبائي الفكريّة العلميّة، (1993م).
* عابدي شاهرودي، علي، ***سازمانوارهء اصول فقه*** (= هيكليّة أصول الفقه)، مجلة (پژوهش هاى اصولى)، العدد (2) و(3)، (2003 ـ 2004م).
* عرسان الكيلاني، ماجد، ***فلسفة التربية الإسلاميّة***، بيروت، الريان، (1998م).
* علي زاده وآخرون، ***جامعه شناسى معرفت*** (= علم اجتماع المعرفة)، قم، أكاديميّة (حوزه و دانشگاه)، (2004م).
* الفارابي، أبو نصر محمد، ***سياسة المدينة***، ترجمه ووضع هوامشه جعفر سجادي، طهران، (1979م).
* فروغي، محمد علي، ***سير حكمت در اروپا*** (= مسار الحكمة في أوروبا)، طهران، منشورات (زوار)، 1988م.
* فيليبس، دي. سي.، ***تأمّلات ما بعد كون في باب البحث التربويّ***، خسرو باقري، ***فلسفهء تعليم وتربيت معاصر*** (= فلسفة التربية والتعليم المُعاصرة)، تصنيف وترجمة خسرو باقري ومحمد عطاران، طهران، منشورات (محراب قلم)، (1997م).
* الفيض الكاشاني، ***علم اليقين***، ج1، (بدون ناشر وبدون تاريخ).

❁ قراملكي، أحمد فرامرز، ***اصول وفنون پژوهش در گسترهء دين پژوهى*** (= أصول وفنون البحث في مجال البحث الديني)، قم، مركز إدارة الحوزة، (2004م).

❁ قيصري، داود، ***شرح فصوص الحكم***، قم، منشورات (بيدار)، (1984م).

❁ كانوي، مارتين، ***آموزش وپرورش در خدمت امرياليسم فرهنگى*** (= التربية والتعليم في خدمة الإمبرياليّة الثقافيّة)، محبوبة مهاجر، طهران، منشورات (أمير كبير)، (1988م).

❁ كبير، يحيى، ***انسان شناسى*** (= الأنثروبولوجّيا)، طهران، منشورات (مطبوعات دينى)، (2005م).

❁ كرسون، أندريه، ***فلاسفهء بزرگ*** (= الفلاسفة الكبار)، ترجمة كاظم عمادّي، طهران، منشورات (صفي علي شاه)، (1984م).

❁ كون، توماس، ***ساختار انقلابهاى علمى*** (= بنية الثورات العلميّة)، الترجمة الفارسية: أحمد آرام، طهران، منشورات (سروش)، (1990م).

❁ كوربن، هنري، ***تاريخ الفلسفة الإسلاميّة***، ترجمة جواد الطباطبائي، طهران، (2006م).

❁ كورن، ***فلسفة التربية والتعليم***، دائرة معارف (بول إدواردز)، (1994م).

❁ كوي، لوتان، ***التربية والتعليم في الثقافات والمجتمعات***، الترجمة الفارسية: محمد يمني، طهران، جامعة الشهيد بهشتي، (1999م).

❁ الكلّيني، محمد بن يعقوب، ***أصول الكافي***، الترجمة الفارسية: مصطفوي، ج1، كتاب التوحيد، طهران، منشورات (دفتر نشر)، (1969م).

❁ غريز، آرنولد، ***ما هي فلسفتك التربويّة؟***، الترجمة الفارسية:

بختيار شعباني وركي وآخرون، مشهد، المرقد الرضوي الطاهر، (2004م).

- غوتك، جيرالد إل.، ***المدارس الفلسفيّة والآراء التربويّة***، الترجمة الفارسية: جعفر پاك سرشت، طهران، منشورات (سمت)، (2005م).
- لاريجاني، صادق، ***زبان دين وزبان علم فدئيسم ويتگنشتاين*** (= لغة الدين ولغة الفلسفة النقلية لدى فيتغنشتاين)، مجلة (حوزه و دانشگاه)، عدد مزدوج 16 ـ 17، (1998م).
- ليتل، دانييل، ***التفسير في العلوم الاجتماعيّة***، عبد الكريم سروش، طهران، منشورات (صراط)، (1994م).
- مطهّري، مرتضى، **شرح منظومه** (= شرح المنظومة)، ج1، طهران، منشورات (حكمت)، (1981م).
- ــــ، ***حركت وزمان*** (= الحركة والزمان)، ج1، طهران، منشورات (حكمت)، (1987م).
- ــــ، ***فلسفهء تاريخ*** (= فلسفة التاريخ)، قم، منشورات (صدرا)، (2001م).
- ــــ، مجموعهء آثار (= الأعمال الكاملة)، ج5، قم، منشورات (صدرا)، (1992م).
- ماغي، برايان، **الفلاسفة العظام**، الترجمة الفارسية: عزت الله فولادوند، طهران، منشورات (خوارزمي)، (1993م).
- مولكي، مايكل، ***العلم وعلم اجتماع المعرفة***، الترجمة الفارسية: حسين كچوييان، طهران، منشورات (ني)، (1997م).
- المجلسي، محمد باقر، ***بحار الأنوار***، ج4.
- مجيدي، أردوان، ***نظام برتر آينده آموزش و پرورش آينده*** (= النظام الأمثل لعمليّة التربية والتعليم المستقبليّة)، طهران،

منشورات (ترمه)، (2001م).

❊ المحقق الداماد، مصطفى، **حقوق بشر در غرب واسلام** (= حقوق الإنسان في الإسلام والغرب)، محمد بسته نگار، حقوق الإنسان من منظار المفكّرين، طهران، شركة (انتشار) المساهمة، (2001م).

❊ ـــ، ***مباحثى از اصول فقه*** (= بحوث حول أصول الفقه)، المجلّد الأول، طهران، الآراء الحديثة في العلوم الإسلاميّة، (1990م).

❊ مصباح يزدي، محمد تقي، ***اخلاق در قرآن جلد دوم*** (= الأخلاق في القرآن المجلّد الثاني)، حسين اسكندري، قم، مؤسّسة الإمام الخمينيّ للتربية والتعليم، (1997م).

❊ ـــ، ***آموزش فلسفه*** (= تعليم الفلسفة)، قم، مكتب الإعلام، (1993م).

❊ **شرح جلد هشتم اسفار اربعه** (= شرح المجلد الثامن من الأسفار العقليّة الأربعة)، تصنيف محمد سعيدي مهر، قم، مؤسّسة الإمام الخمينيّ للتربية والتعليم، (2001م).

❊ ملكيان، مصطفى، ***ميزگرد معرفت شناسى*** (= ندوة حول نظريّة المعرفة)، مجلة (ذهن) الفصليّة، العدد (1)، السنة الأولى، (2000م).

❊ مورن، إدغار، ***هفت دانش ضرورى براى آموزش وپرورش آينده*** (= سبعة علوم ضروريّة للتربية والتعليم المستقبليّة)، ترجمة محمد يمني، طهران، جامعة الشهيد بهشتي، (2004م).

❊ نصر، السيّد حسين، ***صدر المتألّهين شيرازى وحكمت متعاليه*** (= صدر الدين الشيرازي والحكمة المتعالية)، ترجمة حسين سوزنچي، طهران، منشورات (سهروردي)، (2003م).

❊ النعماني، ***الغيبة***، الترجمة الفارسية: جواد غفاري، قم، منشورات

(صدوق)، (1997م).

❋ نوذرّي، حسين علي، ***مدرنيته ومدرنيسم*** (= الحداثة والحداثوية)، طهران، منشورات (نقش جهان)، (2001م).

❋ نجاتي، محمد عثمان، ***روان شناسى از ديدگاه دانشمندان مسلمان*** (= علم النفس من وجهة نظر العلماء المسلمين)، سعيد بهشتي، طهران، منشورات (رشد)، (2006م).

❋ وال جان، ***بحث در ما بعد الطبيعه*** (= بحث في ما وراء الطبيعة)، الترجمة الفارسية: يحيى مهدوي، طهران، منشورات (خوارزمي)، (1996م).

❋ ولف، جانت، ***زنان پرسه زنان نامرئى (= النساء المشرّدات والنساء الخفيّات)***، الترجمة الفارسية: يوسف علي نوذرّي، مدرنيته ومدرنيسم (= العصريّ والعصرانيّة)، طهران، منشورات (نقش جهان)، (2001م).

❋ فيلهيايم نيتشه، فريدريك، ***الدّجّال***، الترجمة الفارسية: عبد العلي دستغيب، طهران، منشورات (آگاه)، (1973م).

❋ هايدغر، مارتين، ***عصر تصوير جهان*** (= عصر تصوير العالم)، الترجمة الفارسية: يوسف أباذرّي، ارغنون، 11 ـ 12، (1996م).

❋ ـــ، ***راههاى جنگلى*** (= طرق الغابة)، الترجمة الفارسية: منوچهر أسدي، طهران، منشورات (درج)، (1999م).

❋ هادسون، وليام دونالد، ***لودفيك فيتغنشتاين***، الترجمة الفارسية: مصطفى ملكيان، طهران، منشورات (گروس)، (1999م).

❋ هارت نوك يوستوس، ***فيتغنشتاين***، الترجمة الفارسية: منوچهر بزرگمهر، طهران، منشورات (خوارزمي)، (1972م).

❋ هيرست هاوس، روزالين، ***بازنمايى وصدق*** (= الإظهار

والصدق)، الترجمة الفارسية: أمير نصري، طهران، أكاديميّة الفنّ، (2006م).

* هوشيار، محمد باقر، ***اصول آموزش وپرورش*** (= مبادئ التربية والتعليم)، طهران، منشورات (أمير كبير)، (1968م).
* يونغ، كارل غوستاف، *انسان و سمبلهايش* (= الإنسان ورموزه)، الترجمة الفارسية: محمود سلطانيه، طهران، منشورات (ديبا)، (1999م).
* **المعجم الفلسفيّ**، مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، 1983م.
* **المنجد في الأعلام**، الطبعه الخامسة والثلاثون، 1996م.

المراجع الأجنبيّة (Foreign References):

* Barrow.p. **Philosophy of Education: Historical Overview**, The International Encyclopedia of Education, London, BPC Wheatons Ltd., (1994).
* Burrwood, S. & Gilbert P. & Lenon, K., **Philosophy of Mind**, Uclpress, (1998).
* Blackburn, Simon, Dictionary of Philosophy, London, Oxford, (1996).
* Barrow, R. & Wood, R., **An Introduction to Philosophy of Education**, New York, Routledge, (1988).
* Batler, Donald, Four **Philosophies and their Practice in Education and Religion**, New York, Harper & Row, (1968).
* Carr, David, **Education, Knowledge and Truth,** Beyond the Postmodern Impasse, New York, Routledge, (1998).
* Carter, V. Good, **Dictionary of Education**, Auspices of Phi Data Kappa, McGrow-Hill, (1959).
* Collins, K. Down, Griffiths, S. Shaw, K. (1973), **Keywords in**

Education, London, Longman Press.

❊ Dawson, C., **Religion, the Modern State,** London, Sheed & Ward, (1935).

❊ Double R., **Beginning Philosophy,** New York, Oxford, (1999).

❊ Douglas, Kelner, «**Authenticity and Heidegger's Challenge to Ethical Theory**», Martin Heidegger: Critical Assessment, Christopher McCann(ed), vol.4, Routledge, New York, (1992).

❊ Dehart, Hurd, Paula, «**Why We Must Transform Science Education?**», vol.87, Educational Leadership, no.2, October 1991.

❊ Davis, Andrew, «**The Need for Philosophical Treatment of Assessment**», Journal of Philosophy of Education, vol. 32, March 1996.

❊ Freire, Fredrick(ed), **Introduction to Positive Philosophy**, Indianapolis, Hakeh P. C. 1988.

❊ Golshani, Mehdi, **Can Science Dispense with Religion?**, Tehran, IHCS, 1998.

❊ Heidegger, Martin, **Neitzsche**, tr. D. F. Krell.

❊ -, **The End of Philosophy**, tr. J. Stambugh, 1975.

❊ -, **Being and Time**, J. Macquarrie and E. Robinson, Harper & Row, 1962.

❊ Harter, P. D. & Gehrke, N. J., **Integrative Curriculum: A Kaleidoscope of Alternatives**, Educational Horizons, Fall, 1989.

❊ Lilge, Fredrick, **The Vain Quest for Unity: John Dewey's Social and Educational Thought in Retrospect**, Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1959.

❊ Macann, Christopher, **Who is Dasein?**, Martin Heidegger: Critical Assessment, v.4, Routledge, New York, 1992, pp.214-243.

❋ Manheim, E., **Ideology and Utopia**, New York, Harcourt Brace, 1936.

❋ Newell, R. W., **Objectivity, Empiricism and Truth**, New York, Routledge, 1986.

❋ Oddie, Graham & Menzies, Peter, **An Objectivist Guide to Subjective Value**, Ethics, 1992.

❋ Phenix, P. H., **Realms of Meaning**, New York, McGraw-Hill Books, 1964.

❋ ___, D. C. **Subjectivity - Analytic** Theory and the Analytic Relationship, Clinical Social Worry Journal, vol. 35, no. 1, Spring 1997, pp. 11-18.

❋ Popper, K. R. & Eccles. J. C., **The Self and its Brain: An Argument for Intergrationism**, New York, Routledge, 1902.

❋ Sarbit, Bruce, James, **Bugental: Champion of Subjectivity**, Journal of Humanistic Psychology, no. 4, Fall 1996.

❋ Wandaud, W. M. N., **The Educational Philosophy and Practice of Seyed Muhammad Naguib al-Attas, An Exposition of the Original Concept of Islamization**, ISTAC, Malaysia, 1998.

❋ Waks, L. J., **Post-Experimentalist Pragmatism**, Studies in Philosophy and Education, no. 17, 1998.

❋ Wilson, Edward, **Consilience: The Unity of Knowledge,** New York, Vintage Books, 1999.

❋ Woodhead, Linda & Paul Heelas, **Religion in Modern Times,** Blackwell, Oxford, 2000, p.84.

مركز الحضارة
لتنمية الفكر الإسلاميّ

مؤسّسة فكريّة تنشط في ميدان البـــحث العلــميّ، وتنطلــق مــن الإيمان الراسخ بقدرة الإسلام على تقديم البديل الحضاريّ للإنسان، كما أنّها تحمل قناعةً راسخةً بأنّ الفكر الإسلاميّ المعاصر لا يمكن أن يمثّل مساهمةً حضاريةً إلا إذا ســار بين حدّيــن، هما: حـدّ عـدم القطيعة مع الأصول والمنطلقات الفكريّة الثابتة، وحدّ قبول النقد والانفتــاح عليــه في ســعي دؤوبٍ للــرقيّ بالواقــع الثقــافيّ للعالــم الإســـلاميّ.

وتندرج إصدارات المركز ضمن، سلاسل بحثيّة هي:

- سلسلة الدراسات القرآنيّة
- سلسلة الدراسات الحضاريّة
- سلسلة أعلام الفكر والإصلاح في العالم الإسلاميّ
- سلسلة دراسات الفكر الإيرانيّ المعاصر